

**UNIVERZITA KARLOVA**  
**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

**DIZERTAČNÍ PRÁCE**

**2021**

**LEO VANIŠ**

**Vysoká škola:** Univerzita Karlova

**Fakulta:** Filozofická fakulta

**Ústav:** Katedra pedagogiky

**Studijní program:** Pedagogika

**Studijní obor:** Pedagogika

**Typ práce:** Dizertační práce

**Název v češtině:** VÝTVARNÁ VÝCHOVA - LITERÁRNÍ VÝCHOVA: Průměty „vyšší“ kultury v estetické edukaci na příkladu geometrického umění.

**Název v angličtině:** ART EDUCATION - LITERARY EDUCATION: Subjects of „higher“ culture in aesthetic education on the example of geometric art.

**Autor:** PaedDr. PhDr. Leo Vaniš

**Školitel:** prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

**Rok odevzdání:** 2021

## **Čestné prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem dizertační práci napsal samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. května 2021

Leo Vaniš

## Abstrakt (CZ):

Dizertační práce s názvem „VÝTVARNÁ VÝCHOVA - LITERÁRNÍ VÝCHOVA: Průměty „vyšší“ kultury v estetické edukaci na příkladu geometrického umění“ vychází primárně z oboru pedagogických věd, přičemž se zaměřuje na dvě oblasti výchovně-vzdělávacího procesu: výtvarné a literární edukace. Z tohoto hlediska dvou rovnocenných školních disciplín (což už samotné grafické pojetí názvu verzálami naznačuje, jakož i záměrná duplicita slova výchova) vychází i zkoumání kultury, která je zde pojímána ve dvou rovinách – „vyšší“ a „nižší“, event. prosté, neprofesionální, nikoliv však nízké ve smyslu kvality. Záměrné uvedení slova vyšší do uvozovek již samo o sobě napovídá, že půjde o problém samotného vymezení, co taková kultura vůbec znamená, jaké může mít podoby a jak ji lze v edukačním kontextu chápat. K ozřejmení tohoto problému práce sahá do fondu tzv. kanonicky ukotvených děl, a to z oblasti slovesné a výtvarné tvorby, přičemž se průřezově zaměřuje na jeden zkoumaný aspekt – geometrii. Na příkladu oné *dvoji* geometrie (v práci mnohdy označována jako „jev geometrizace prosté a umělecké“ se autor snaží ukázat promítání již zafixovaných velkých uměleckých hodnot do soudobé edukační reality, přičemž vymezuje jak odlišná pojetí tohoto stylu umění, tedy prizmatem literární vědy a dějin umění, tak pole shodná. Tato shoda je v práci pojímána za předpokladu jedné uměnovědné, resp. filozofické disciplíny – estetiky, přičemž v intencích zadání tématu se autor posouvá opět do výchovného celku, tedy do estetické výchovy jako disciplíny zastřešující. Tématika je kontextuální, a jelikož vznikla v programu studia filozofické fakulty, nese se v duchu pedagogiky filozofující, tedy konkrétně filozofie výchovy. Již vytčené oblasti vědeckých disciplín napovídají, že téma je pojímáno širokou optikou, kontextově, mezioborově, avšak s důrazem na závěrečný umělecko-pedagogický výzkum, který proběhl v předmětu výtvarné výchovy. Kompozice práce je členěna do hlavních oddílů – teoretická část a část empirická, z nichž každý disponuje několika kapitolami, a to maximálně s jednou podkapitolou. Text je opatřen četnými citacemi a parafrázemi, na který odkazuje v poznámkách pod čarou, jakož i ilustracemi a kurikulárními dokumenty v přílohách. Příloha práce obsahuje i zkoumané výtvarné artefakty probandů, na kterých jsou jevy geometrizace demonstrovány. Nutno dodat, že autor se v práci neomezuje na oblast tuzemskou, ale kulturně-umělecké příklady vybírá z celosvětového měřítka, zejména s akcentací světového umění ruského (zejména literární a výtvarné příklady jako didaktické návrhy pro práci s edukovanými jedinci).



### **Abstrakt (EN):**

The dissertation theses "ART EDUCATION - LITERARY EDUCATION: The subjects of" higher "culture in aesthetic education on the example of geometric art" is based primarily on the field of educational sciences, focusing on two areas of the educational process: art and literary education. Two equivalent school subjects matters (which the very graphic concept of the name by capital letters suggests, as well as the intentional duplication of the word education) is based on the study of culture, which is conceived on two levels - "higher" and "lower," possibly simple, unprofessional, but not necessarily of lower quality. The intentional introduction of the word „higher“ in quotation marks already in itself suggests that it will be a problem of defining what such a culture means, what it can look like and how it can be understood in an educational context. collection of so-called canonically anchored works, in the field of verbal and artistic creation, while cross-sectionally focusing on one researched aspect - geometry. Whith the concept of dual geometry (often referred to in the theses as the "phenomenon of simple and artistic geometrization") the author tries to show the projection of already established great artistic values into contemporary educational reality, defining concepts of this style of art, ie through the prism of literary science and art history as different and identifiical. This agreement is conceived under the assumption of one art history, resp. philosophical disciplines - aesthetics, while in the intentions of the assignment the author moves again to the educational whole, ie to aesthetic education as an umbrella discipline. The topic is contextual and approached it is in the spirit of philosophy of education. It means the topic is conceived in a broader perspective, contextually, interdisciplinary, but with an emphasis on the final empirical research, which took place in the subject of art education. The composition of the theses is divided into following main sections - the theoretical part and the empirical research part. Illustrations of fine art works and those of students drawing or paintings as well as curricular documents are in annexes. So, the appendix also contains the examined art artifacts of the students, on which the phenomena of geometrization are demonstrated. It should be added that the analysed artifacts are not limited to the domestic area, but include international cultural and artistic examples with an emphasis on Russian art (especially literary and artistic examples as didactic proposals for classroom art pedagogy).

### **Klíčová slova (CZ):**

Výtvarná výchova, estetická výchova, vyšší a nižší kultura, vyšší a nižší umění, literární výchova, výtvarná výchova, pedagogika, geometrizmus, interdisciplinarita, intersémiotika, umělecký projev, výchova, výuka, odborný pohled, pedagogické prostředí, cíl výuky, prostředky výuky, škola, čtenářská výchova, socializace, autorita, učitel, komunita, pedagogické prostředky, institucionalizace, komparace, estetický soud, estetická zkušenost, výtvarná pedagogika, literární výchova, teorie literatury, estetický princip, teorie umění, filosofie umění, dětská kniha, kognitivní proces, žák, učitel, objekt a subjekt výchovy.

**Key words (EN):**

Art education, aesthetic education, higher and lower culture, higher and lower art, literary education, art education, pedagogy, geometrism, interdisciplinarity, intersemiotics, artistic expression, upbringing, teaching, professional perspective, pedagogical environment, teaching objective, teaching resources, school, reading education, socialization, authority, teacher, community, pedagogical resources, institutionalization, comparison, aesthetic judgment, aesthetic experience, art pedagogy, literary education, theory of literature, aesthetic principle, theory of art, philosophy of art, children's book, cognitive process, pupil, teacher, object and subject of education.

0.0. Čestné prohlášení	3
0.1. Abstrakt (CZ)	4
0.2. Abstrakt (EN)	5
0.3. Klíčová slova (CZ)	6
0.4. Klíčová slova (EN)	7
0.5. Obsah	8
<b>1. Úvod</b>	<b>10</b>
<b>2. Umělecko-pedagogický nástin: o co jde v umělecké výchově</b>	<b>15</b>
2.1. Vzdělávat i vychovávat uměleckým dílem?	15
2.2. Umělecký pedagog - vzdělávání a tvorba	18
2.3. Pedagogická komunikace v estetické výchově – recepce a percepce	20
2.4. Pedagogická komunikace v umělecké výchově a (sebe)poznání žáka	24
<b>3. Velká (profesionální) kultura a kultura školní</b>	<b>28</b>
3.1. Elementární geometrické prvky výtvarného umění ve škole	31
3.1.1. Geometrizační ve školním vzdělávání	32
3.1.2. Matematický základ výtvarné geometrizační	36
3.1.3. Geometrizační z hlediska fyziky a optiky	45
3.1.4. Geometrické výtvarné vnímání z hlediska psychologie	49
3.2. Geometrické umění ve velké kultuře	57
3.2.1. Abstraktní geometrismus	57
3.3. Interdisciplinarita literární a výtvarné výchovy	69
3.3.1. Výtvarná a literární percepce	73
3.3.2. Styčné teoretické principy	74
3.3.3. Výtvarná a literární estetika v české škole	81
3.3.4. Dětská kniha a vychovatel-profesionál	84
3.3.5. Základní esteticko-výchovné nástroje	88
3.3.6. Geometrické variace v literární i výtvarné výchově	98
3.4. Psychologická role v edukaci „vyšší“ kultury a umění	114
3.4.1. Filozofické dílo v estetické výchově	115
3.4.2. Potřeba emocí při školní práci s filozofickým dílem	117
3.4.3. Edukační uplatnění umělecko-filozofických děl	122
3.5. Filozofické přesahy „vyšší“ kultury a umění	125
3.5.1. Integrálnost „vyšší“ kultury	127
3.5.2. Kontextovost kulturní a umělecké výchovy	138
3.5.3. Norma, odlišnost, hodnota – a co dál?	144
<b>4. Výzkumný projekt</b>	<b>153</b>
4.1. Umělecko-edukační terén: základní umělecká škola	154

4.1.1. Literárně-výtvarná výchova: lze to vůbec?	157
4.2. Metodika, hypotézy... Probandi?	168
4.3. Analýza výtvarných prací	171
4.3.1. Geometrizační zátiší a květin – jednoduché geometrické prvky	172
4.3.2. Geometrizační zátiší – umělecky ztvárněná geometrie	179
4.3.3. Geometrie živých bytostí	183
4.3.4. Struktury, povrchy a geometrie neživého	190
4.4. Interpretace hlavních závěrů empirického výzkumu	192
5. Závěr	194
0.6. Použitá literatura a další zdroje	198
0.7. Zkratky a vysvětlivky	205
0.8. Seznam ukávek z Přílohy 1 (Ilustrativní části)	206
0.9. Seznam ukávek z Přílohy 2 (Dokumentů)	211
0.10. Příloha 1 (Ilustrativní část)	212
0.11. Příloha 2 (Dokumenty)	251
0.12. Příloha 3 (Obrazová část)	263

## 1. Úvod

Oficiálním hlavním **cílem estetické výchovy**, ať už výtvarné či literární, je především vychovávat z dítěte, žáka a studenta kultivovanou osobnost po stránce estetické vnímavosti - tedy ve složce vizuální gramotnosti (výtvarná výchova) a gramotnosti slovesné, chcete-li čtenářské (výchova literární). Dílčími cíli jsou samozřejmě i taková seznámení s obsahy uměleckých děl a jejich následná pochopení, která zanechají na recipientovi prožitkovou stopu, konkrétně tedy skrze zážitek ze setkání se s dílem: četbou, písemným projevem, výtvarným zhotovením či jen prostým pozorováním sochy apod. Tyto cíle upravují *Rámcové vzdělávací programy* (RVP), a to pro jednotlivé stupně školské soustavy České republiky: předškolní vzdělávání, základní vzdělávání a základní umělecké vzdělávání, střední vzdělávání, střední odborné vzdělávání či speciální vzdělávání, ale i tzv. další vzdělávání.<sup>1</sup> RVP pro oblast estetického vzdělávání doporučuje jednotlivým školám (základním, středním atd.) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky jako orientační rámec, dle kterého školy mohou vytvářet své *Školní vzdělávací programy* (ŠVP). V tomto směru mají dnes školy i v oblasti estetických výchov značnou autonomii. Pro systematické utváření takových plánů je však nutná znalost určitého kanonicky ukotveného celku profesionální tvorby naší i světové umělecké (estetické) historie, kterou budeme v práci sledovat. Tato díla (resp. soubor děl z kulturního dědictví světového a národního) slouží v pedagogické praxi i pro určité oddělení kultury profesionální („vyšší“) a běžné („nižší“), rovněž poskytuje učitelé určitý nástroj v podobě systematické orientace učiva (velmi jednoduše řečeno: co žákům/studentům postavit na kulturní piedestal). V edukační oblasti pro takové zdroje lze sáhnout do soustavy národních i světových galerií, muzeí, knihoven a kulturních středisek, kde se takové skvosty archivují. V naší práci se zaměříme na to, jakým způsobem se dnes takové „vyšší“ prvky kultury do edukační oblasti promítají (promítají-li se vůbec), a také na to, jak lze tyto prvky oddělit od prvků „nižších“, tedy bez odkazu na kulturní dědictví. Pro takový účel jsme ve výzkumné části zvolili příklad geometrického zpracování reality ve výtvarné tvorbě dětí/žáků/studentů. Jelikož se ale zaměřujeme na dvě oblasti estetické pedagogiky, tedy výtvarnou a literární výchovu, tak se v teoretické části budeme zabývat i vztahy mezi těmito dvěma školními předměty, resp. mezi dvěma uměleckými projevy (druhy). Jednak nám jde o hledisko do jisté míry komparačně zajímavé, jednak o důkaz *jednotných intersémiotických vztahů* v umělecké výchově, byť ve formálně odlišných předmětech. Že jde pracovat ve výchovně-vzdělávacím procesu k dosažení jednoho cíle s dvěma druhy umění naráz (tedy slovesným i výtvarným), si dokážeme v práci.

---

<sup>1</sup> MŠMT, 2021.

Co se týče krátkého **formálního nástinu** disertační práce: nejprve si představíme obecný vhléd do problematiky umělecké výchovy, a to vymezením termínů již v titulu práce uvedených, dále pak vymezením téma pro obě základní disciplíny (literární a výtvarné výchovy), poté uvedením subdisciplín souvisejících s tématem i okrajově či mezioborově, nakonec představením kompozice práce, uvedením cílů, obsahů a prostředků, pomocí kterých budeme postupovat. Kromě metodologie a aspirací ke konečnému výstupu naznačíme předpokládané hypotézy a uvedeme zamýšleného adresáta práce – tolik tedy formální charakteristika.

Název dizertace nám již napovídá, že téma se bude zabývat výchovným problémem objevujícím se v umělecké oblasti – tedy uměleckou pedagogikou. Stěžejním polem tudíž budou dvě vědecká odvětví humanitních a společenských věd: estetika a pedagogika. Je zapotřebí si jasně vymezit i to, která bude tou „hlavní“ vědou, a která bude vědou napomáhající, resp. zda ji pedagogika využije a jakými způsoby. Dizertační práce má jasnou ambici přinést **nový úhel poznání** do oblasti edukačních věd, tedy pedagogiky, a to prizmatem literárně-výtvarného subjektu. Konkrétně půjde o disciplínu estetické výchovy, tedy výchovu výtvarnou. Předmětem zkoumání pak bude plošná výtvarná tvorba. Je tedy nasnadě, že při tvorbě textu a hodnocení kulturních jevů či výtvarných prvků musíme jako nástroj použít poznatky z dějin výtvarných umění, výtvarné kultury a estetické teorie.

Tedy shrnuto stručně: k příspěvku do pedagogických věd si pragmaticky vybereme školní vzdělávací předmět výtvarné výchovy, na kterém ukážeme tzv. **průměty**, a které můžeme také označit jako profesionální a v tomto smyslu tedy „**vyšší**.“<sup>2</sup> Tyto jevy budeme průběžně komparovat s literaturou, resp. zasazovat i do oblasti slovesné výchovy. Vyšší kulturou zde rozumíme ne kulturu (resp. umění) jaksi lepší, nadřazenou, kvalitnější, tržně více ceněnou nebo snad určenou pouze umělcům či těm, kteří jen sami této kultuře rozumějí. Vyšší kulturou zde rozumíme v našem společenském povědomí či historii dějin kultury a dějin umění kulturu již archetypálně ukotvenou, kulturu, která se stala v posloupnosti času jevem kanonickým, kulturu, která se bez účasti *autorského subjektu* či estetického soudu a subjektivizace libosti či nelibosti stala jednoznačně kulturou tvořící náš hodnotový rámec, prostředí v naší lokalitě a povědomí našeho estetického uvědomění. Je to hodnota, o které není nadále třeba diskutovat, která nese jednoznačnou kulturní *nadstavbu* už jen tím, že se historicky ukotvila a „žije“ dosud mezi námi, a my ji pak dále předáváme – ať už uvědoměle

---

<sup>2</sup> V průběhu práce budeme často hovořit o „nižší“ i „vyšší“ kultuře, resp. o „vyšším“ i „nižším“ umění. Poté, co si dostatečně objasníme jemné rozdíly těchto termínů, nebude již potřeba taková označení striktně uvádět v uvozovkách.

či neuvědoměle.

Krátce řečeno: „vyšší“ kulturou tu míníme kulturu již profesionálně ohodnocenou, *kanonicky* zcela ukotvenou a nezpochybnitelnou, kterou budeme sledovat skrze výtvarné práce probandů v procesu vzdělávání a výchovy školy – tj. estetické edukace. Jako užší vymezení jsme si vybrali příklad tzv. geometrických prvků, které budeme sledovat poté ve školních výtvarných artefaktech. Probandy rozumíme v disertaci ty účastníky (žáky, resp. studenty) výchovně-vzdělávacího procesu v určitém typu a stupni vzdělávací soustavy, tedy instituce, kterou jsme k výběru zvolili (školu).

Vzhledem ke skutečnosti, že autor této práce prošel jednak studiem pedagogických věd, (učitelství výtvarného umění a estetické výchovy), a též studiem ve filologickém programu, (bohemistice a rusistice), rigorózní práce obhajoval jak z pedagogických věd (výtvarné výchovy), tak z kulturologie (teorie výtvarné kultury 20. století), bude dizertace nesená v duchu propojení zmíněných věd pro potřeby pedagogiky s ambicí určitého kulturního nadhledu. V poslední době totiž existuje v českém a slovenském prostředí jak uměleckém, tak umělecko-výchovném, tendence propojit tvůrčí a kulturní myšlení v jedno, tedy neoddělovat je striktně v disciplínách jednotlivých oborů, a to i u předmětů uměleckých výchov (tedy jistý jev sledovat např. v literární a výtvarné výchově, vyjadřovat se hudebními i výtvarnými prostředky apod.), o čemž si konkrétně povíme ve stati práce. Otázkou zůstává, zda přichází (přijde) do české školy čas **polyumělecké výchovy**. Tím míníme, že jev, který se zkoumá či ztvárňuje, lze uchopit různými uměleckými prostředky, je jen technickou zdatností či volbou, které druhy umění k tomu zvolíme. Tolik stran **motivace autorského subjektu** práce.

Konečně ke konkrétním projevům, které budeme sledovat, a které podle nás vyjadřují typicky prvky oné profesionální, tudíž kanonické tvorby. Hovoříme o **geometrických prvcích**: jde o jasně vyjádřené atributy výtvarného zpracování, které si konkrétněji v práci vymežíme, popíšeme a rovněž rozdělíme do dvou kategorií – prvky „jednodušší,“ resp. „nižší“ (nikoli ve smyslu jakkoli dehonestáčním) a prvky výtvarně zkratkovité, profesionálně zpracované, stylizované – tedy prvky „vyšší“ (nikoliv ve smyslu jakkoliv hodnotícím). Vyššími prvky se budeme v práci zabývat v rámci jednotlivých škol a směrů, které si pro příklady uvedeme a opatříme je i vhodnými zástupci – tedy *příklady autorů* již esteticky ukotvených.

Dizertaci tvoří část *teoretická* a *výzkumná*, tedy rešeršně literární (analytická) a empirická. V teoretické části vymežíme výše zmíněné kulturní prvky, popíšeme a



kategorizujeme geometrické atributy. Dále uvedeme východiska pro ukotvení kanonických uměleckých hodnot a budeme přitom vycházet z již zmíněných uměnověd. Text nebude nahrazovat historicko-umělecká pojednání ani historiografii či dokonalé vymezení estetických koncepcí, pouze k těmto oborům bude přihlížet nebo z nich vycházet. Ozřejmíme souvislosti uvedených termínů a zasadíme je do kontextu edukačního pole. Zde nám půjde především o vymezení pojmů, které budou základem pro operacionalizaci indikátorů v tvorbě žáků, kterou budeme analyzovat v empirickém výzkumu.

V části empirické se tedy budeme zabývat hodnocením výtvarných materiálů probandů ve škole. Pro výzkumné šetření jsme zvolili školu, která vykazuje řadu znaků – individuální rozdíly v osobnostech dětí/ žáků/ studentů, jejich věkové rozdíly (nejde o věkové homogenní skupiny) od šestiletých až po osmnáctileté, různorodost talentů a jejich rozvinutost, rozmanitost prací s technikami a materiály apod., tedy *základní uměleckou školu* (ZUŠ). Je to dokonalé kolbiště pro synchronní sondu do geometrizace.<sup>3</sup> V ZUŠ získané materiály budou tedy utříděny podle věku žáků a na základě kvalitativní analýzy kategorizovány podle kritérií přítomnosti a podoby geometrických prvků v nich. **Obecná výzkumná otázka zní:** „*jak se vyšší výtvarná kultura ve formě geometrických prvků projevuje u probandů ZUŠ?*“ **Obsahem či materiálem** tedy budou výtvarné artefakty probandů, u kterých se zhodnotí projevy (přítomnost a funkčnost) těchto prvků v jejich plošné tvorbě. **Cílem** bude odpověď (poznání), do jaké míry a zda se vůbec „vyšší“ kultura v provedení oné geometrizace projevuje v uvedené plošné tvorbě, tedy mají-li pokusné osoby (a do jaké míry) o těchto kanonických jevech v současné době vůbec povědomí. Jsou pro svou předpokládanou abstraktnost pro žáky různého věku srozumitelné, resp. funkční při jejich výtvarném vyjadřování? Zabýváme se tím pro to, že jde o nezanedbatelnou součást našeho *kulturního dědictví*, resp. nespornou hodnotu získávanou v čase a prostoru, a dnes ukotvenou v oblasti všeobecného esteticko-kulturního povědomí. Škola do značné míry na všeobecnosti vzdělání (i uměleckého) staví svou opodstatněnost, a proto se tématem chceme zabývat.

Pro úplnost dodejme, že **zamýšleným adresátem** dizertační práce je v zásadě kterýkoliv pedagog-profesionál (vychovatel, učitel apod.), ve větší míře pedagog uměleckých oborů, především výtvarné a literární, popř. estetické výchovy. Ten, který má zájem nahlédnout hlouběji do recepce i percepce ovlivněné vždy vztahem: učitel – žák, vychovatel – dítě, přednášející – student, a to v oblasti tvůrčího pojetí a umělecké analýzy. Okrajově je možno práci pak doporučit každému, kdo se chce podrobněji seznámit s tvůrčím myšlením a

---

<sup>3</sup> V průběhu disertace budeme hovořit o pojmech *geometrizace*, *geometričnost*, *geometrické tendence* a *geometrické ladění*. Všechny tyto termíny chápeme v zásadě jako synonyma.

kulturním odrazem skrze výtvarnou tvorbu, či kdo se chce zamyslet nad dalším pojetím výtvarně-pedagogické (popř. literárně-výtvarné či esteticko-výchovné) interpretace. Nepůjde primárně o prakticky vymezenou návodnou práci např. jako nástroj pro výuku (didakticky či přímo metodicky laděná práce), nepůjde ani o jednoznačné výklady a vymezení závěrů, které by již dále neměly širších přesahů. Jde nám tu především o kladení otázek, variant a ukazování možností nových pohledů.

Máme-li úvod stručně doplnit **metodologii výzkumného šetření**, tak půjde především o kvalitativní výzkum (rozbor a hodnocení výtvarných artefaktů), při kterém se uplatní interpretační pohled a analyticko-syntetický přístup (viz dále). Celkově půjde v disertační práci o synchronní postup, který neaspíruje na gradačně hierarchické uspořádání zkoumaných problémů.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Na základě konzultace se školícím pracovištěm byla citační forma zvolena dle ČSN ISO 690:1996, jakož i uvádění odkazů, přičemž parafráze nevyžadují vždy nutně odkaz na číslo strany. Rovněž jsme pro psaní internacionalizmů a též sufixů některých cizích slov (diskurs/ diskurz, kubismus/ kubizmus apod.) volili novější pravopisnou verzi jazyka českého, tady se „z“.

## 2. Umělecko-pedagogický nástin: o co jde v umělecké výchově

Jak už jsme předeslali, klíčové jsou v naší práci dopady uvedené analýzy pro pedagogiku. Je tedy nasnadě vymezit si podrobněji některé její pojmy, se kterými budeme v průběhu dizertace pracovat. V první řadě musíme konstatovat, že zde **pedagogickou vědu** chápeme jako vědu nejen o vzdělávání, ale též (a v uměleckých oborech možná primárně) jako vědu o výchově.<sup>5</sup> V umělecké pedagogice, jejíž pojem záměrně nyní užíváme proto, aby nedošlo k zúžení na pouhou výtvarnou výchovu (resp. literární výchovu), sledujeme samozřejmě tedy i naučnou složku (získanou předáním poznatků ve škole, rodině či jiné sociální skupině) – např. proč hodnotíme Kupkovy geometrické obrazy jako umělecky hodnotné a co vlastně jejich geometričnost ukazuje, ale také, že existuje pojem geometrická abstrakce. S těmito informacemi žák nebo student následně pracuje, ukotví si je a může je předávat svým vrstevníkům, jiným lidem nebo později svým dětem. Nabytá informace se stává samozřejmou, a to už mnohdy bez širšího osvětlení toho, proč je vlastně na jev v dnešní době nazíráno jako na ustálenou „samozřejmost.“ A právě u profesionální („vyšší“) kultury kanonicky ukotvené, neexistuje poté pochybnost o její hodnotě a místě v kulturním povědomí, a to právě tímto předáváním z generace na generaci.

### 2.1. Vzdělávat i vychovávat uměleckým dílem?

Je zapotřebí dodat, že za prvotní informací a o následném rozhodnutí vyšší hodnoty stojí jedinec – autorita s nezanedbatelným vlivem na společnost. Kromě autora (umělce), který artefakt „vypustí“ na světlo, přichází „kurátor“, který prosazuje (posouvá) dílo výše. Přesvědčí-li tato osoba společnost v daném čase a lokalitě (časoprostoru) o vyšší hodnotě díla, automaticky se artefakt (nebo i prostý duchovní jev) stává „vyšším“ pro nějaký jeho atribut (nová stylizace, význam díla apod.). Čím více se dílo stává v průběhu času známějším a přijímaným převážně v odborné společnosti, tím větší „nadhodnotu“ má. Poznamenejme, že nadhodnotou zde nerozumíme marxistické pojetí v teorii nadhodnoty, ale právě něco neuchopitelného, co je u díla jaksí navíc a co dílo získalo časem a okolnostmi, a proto je vysoce ceněno a esteticky již ukotveno, aniž by šlo tolik o libou či nelibou estetickou zkušenost. O „vyšším“ umění (nebo později o celé „vyšší“ kultuře) rozhoduje tedy ne autor,

---

<sup>5</sup> Problém je v opoře o konkrétní definici, co vlastně pedagogická věda je. Odlišně ji chápe např. J. Průcha v dvousloví *edukační vědy* (Průcha, 2005). Zde bychom ale mohli namítnout, že termín nesplňuje potřebu umělecké výchovy, neboť edukace je spíše chápána jako synonymum vzdělání a vzdělávání, tedy soubor dovedností, znalostí a schopností, které do jisté míry evokují samy o sobě i vztah k výchově, ale přímo ji nezmiňují. Český pojem pro synonymum edukace, tedy vzdělání, figuruje doslova i v *Národní soustavě kvalifikací* (Školský zákon, č. 561/2004 Sb., § 45, 58 a 92.). Klasičtí filozofové se oproti tomu značně zabývali ryze výchovnou složkou – Sokrates, Platón či Aristoteles. Autoři jako Ušinskij, Tolstoj nebo Rousseau, výchovnou složku rovněž neopomíjejí (Ecler, 2000).

ale jedinec stojící za autorem, a poté jimi ovlivněná společnost, která dílo nebo „pod dílem žije“ – tzv. **duch díla**. Na příkladu si ukažme, že třeba Kandinského geometrické abstraktní kompozice se mnohým nemusí vůbec subjektivně líbit, nerozumí jim, dokonce se o nich mohou vyjádřit, že by je byli schopni namalovat zrovna tak jako Mistr, nebo snad, že by je bylo s to namalovat právě tak i dítě, které se sotva naučilo pracovat s pravítkem a kružítkem. Mnozí by měli dokonce pravdu. Nicméně Kandinského abstraktní obrazy se počítají dnes nejen v Rusku či v zemích s bauhauským vlivem za nezpochybnitelně vrcholným dílům, což pravděpodobně potrvá po řadu let. A přesto, že může být čas od času cyklicky napadána a zpochybňována jejich umělecká úroveň, zůstávají jednou pro vždy vtisknuta do povědomí lidí jako hodnotná. Nezáleží již vůbec na tom, zda jednotlivé kompozice vymyslel přímo Kandinskij nebo jen zdokonalil práci svého učitele Maleviče, nezáleží dokonce ani na tom, zda je prosadil sám za sebe nebo mu jiný „kurátor“ pomohl - koneckonců to ani většina populace nemusí vůbec vědět. Přesto jsou to jednou pro vždy díla s uměleckou nadhodnotou, a ona nadhodnota (či někdy *nadstavba*)<sup>6</sup> je splněna prvotní průraznou myšlenkou zcela nové, dosud nevídané, alternativní malby.

Ale vraťme se k pedagogice jako vědě: její **složka vzdělávací** zde může být také uplatněna, a to v podobě předávání informace o Kupkovi nebo Kandinském s výkladem uměleckého pojmosloví geometrické abstrakce mezi učitelem a žákem/ studentem, tedy vyslovení a uchopení konkrétní informace – získá se znalost, žák se vzdělá. **Složkou výchovnou** zde rozumějme o dost složitější proces, kdy např. rodič (vychovatel), kterému (ať už byla či nebyla tato znalost již dávno předána školou) neprozradí vůbec nic dítěti o zmíněných umělcích ani o jejich dílech, protože tyto informace buď již zapomněl, nebo je třeba vůbec v podobě předání znalostí nikdy nezískal, neboť nenavštěvoval gymnázium či odbornou uměleckou školu. Ale důležité je, že v *archetypálním povědomí* má vtisknuto Kupkovo jméno jako jméno kvalitního Mistra a kruhy či čtverce protnuté liniemi na bílém podkladě jsou určitou stylizací původně nějakého realistického jevu. Sám pak v těchto *intencích* působí na své dítě. Působí na něj *záměrně* nebo *nezáměrně*, se získanou znalostí či bez ní. A co je důležité, působí na něj v duchu *kladném* či v duchu *záporném* (od rodiče bez vztahu ke geometrické abstrakci asi těžko lze očekávat pozitivní hodnocení tohoto jevu), ale nějak ho vychovává. Ať už v dyádě rodič – dítě či učitel – žák/ student, v obou případech hraje roli povědomí vychovatele o „kulturním“ jevu a též výchovné působení v duchu předání buď konkrétní informace (Kandinskij byl..., Malevič namaloval..., Kupka objevil...), nebo

---

<sup>6</sup> *Nadstavba* jako pojem známý především z politické ekonomie evokuje spíše duchovní rozměr stojící nad materiálním, mohli bychom tedy event. užít i pojmu *přidaná hodnota* díla.

nevědomému a nezáměrnému působení na dítě (skrže obklopení se typickým designem, oblékání, vyhledávání filmů či architektury apod.). Ve všech těchto případech tedy mluvíme o složce výchovné, kterou pedagogika disponuje.

Z hlediska pedagogického bude zapotřebí se vyrovnat ještě s jedním problémem, a tím je vymezení, mnohdy synonymně chápaných disciplín, kterými jsou **výtvarná výchova** a **estetická výchova** (nikoliv však už literární výchova a výtvarná výchova), které pokládáme za stěžejní předměty pro naše praktické zkoumání v edukačním procesu. V této práci záměrně mluvíme o **umělecké výchově**, neboť jsme už zmínili, že polyumělecké tendence se mnohde objevují, a rozlišovat téma v rámci té či oné výchovy by nebylo zcela přínosné, neboť netvoříme didaktickou příručku, ale filozoficky laděnou práci. V současnosti je výtvarná výchova školní předmět, který v sobě zahrnuje jednak složku praktického tvůrčího procesu v různých podobách zvládnutí a užití výtvarných technik, jako jsou kresba, malba, grafika, modelování, fotografie či kombinovaný výtvarný přístup a ještě jiné umělecké formy, a jednak složku znalostního kontextu (styly, žánry, autoři, techniky, památky apod.) – tedy složku praktickou i teoretickou, a to v podobě výchovné i vzdělávací. Důraz je kladen na tvůrčí zkušenost v tom kterém věku a na tom kterém stupni či typu školy, a též na seznámení se s obsahy učiva v intencích konkrétních škol. Disciplína se uplatňuje především na školách základních, na jejich prvním i druhém stupni, a na některých školách středních (podobné je to u literární výchovy, která má ovšem trochu jiné principy). V mateřských školách plní výtvarná výchova nezastupitelnou úlohu při formování dítěte, ale nemá konkrétní dotaci ani podobu samostatného předmětu či názvu (u výchovy literární jde spíše o prvotní rétorické zkušenosti či poslech z četby apod.). V základních uměleckých školách hovoříme o *výtvarném oboru* (u slovesné edukace o *literárním oboru* nebo *literárně-dramatickém oboru*), k čemuž se ještě v této práci dostaneme podrobněji. Příbuzným oborem, někdy totožným (zvláště pak v tuzemsku) je **estetická výchova**, která se však uplatňuje pouze na školách středních, resp. i vyšších. Tento předmět se někdy může, zvláště na gymnáziích, nazývat tzv. *estetickou výchovou výtvarnou* (podobně jako *estetickou výchovou hudební* apod.), kde v názvu jasně vymezuje svou profilaci. Jde ale o předmět prvotně vycházející z estetiky jako vědy o krásnu, tedy z filozofické vědy o umění, a to v konkrétní aplikaci na pedagogické prostředí – proto *estetická výchova*, a tudíž se na něj primárně nazírá jako na předmět více teoretický, interpretující různé estetické jevy. Podobně jako výtvarná výchova (a též výchova literární), pak i estetická výchova pracuje s kategoriemi estetický jev, prožitá estetická zkušenost, získaný estetický soud, formování estetického vkusu apod. V prvotním pojetí není ale estetická výchova diferencovaná, pojímá jak výtvarné umění, tak uměnovědy ostatní:

hudební, literární a kinetickou složku (např. tanec). Interdisciplinarita jednotlivých uměleckých oborů je výborně ukázána na *žánru filmu*, který začleňuje složku jak pohybovou, tak vizuální, ale též slovní a hudební. Nicméně, rozdělení na estetickou a výtvarnou výchovu bude pro naši práci momentálně podružné, a proto, jak už jsme naznačili, budeme mnohdy užívat i pojem **umělecká pedagogika**, resp. umělecká výchova, který pro naše téma zahrnuje vše potřebné.

V úvodním pedagogicko-uměleckém diskurzu bychom si měli představit další základní pojmy, které budeme v dizertaci používat, a to předně: kdo je výtvarný pedagog, co je pedagogická komunikace, co znamená didaktický vztah nebo co rozumíme pod pojmem tvorba či pojmy **recepce a percepce**.

## 2.2. Umělecký pedagog - vzdělávání a tvorba

Začneme pojmem **umělecký pedagog**. Rozumíme tím jednak osobu, která vstupuje do pedagogické komunikace a do didaktického vztahu, jednak profesionála s uměnovědným, pedagogickým, psychologickým a didaktickým vzděláním na vysoké škole, která připravuje učitele výtvarné či estetické výchovy (resp. jiných uměleckých výchov). Pro naši potřebu se nyní přidržíme pojmu umělecký pedagog, který bude mít přeci jen širší přesahy, i když máme v prvé řadě na mysli učitele estetiky a výtvarného umění. V rámci naší práce je to osoba, která zadává témata a umělecké úlohy, či jen koordinuje tvůrčí proces ve vyučovací jednotce - hodině estetické či výtvarné (popř. literární) výchovy. Vstupuje do role hodnotitele i poradce s nesporným autoritativním (ne autoritářským) vystupováním. Právě role autority je i v umělecké výchově neméně důležitá, neboť žáci/ studenti přebírají profesionálovy tvůrčí postoje, názory i estetický vkus a soud. Umělecký pedagog by měl mít nezbytnou zkušenost vlastního kontaktu s tvůrčí prací – měl by **absolvovat tvůrčí prožitek** a nést si zkušenost z úzkého kontaktu s dílem. V tom je jeho odlišnost od učitelů neuměleckých vzdělávacích předmětů. Bez absolvování výstavby uměleckého díla a tzv. *tvůrčí zkušenosti* by takový učitel byl jen povrchní a nebyl by schopen do hloubky proniknout do psychologie tvůrčí práce žáka či studenta, ale ani umělce, kterého dílo bude žákům či studentům představovat. Zůstal by jen popisným zprostředkovatelem a v hodnocení by se mohl projevit pouze jako prvoplánový (a pro žáka/ studenta možná i jako svévolný, arbitrární) hodnotitel. Na příkladu našeho dizertačního tématu geometrických tendencí v obraze dítěte by mohl nedobře (až škodlivě) diagnostikovat stylistické prvky či výtvarné zkratky jako vyšinuté z reality, technicky nezvládnuté či dokonce tvořené s absencí jemné motoriky apod. (u slovesné výchovy by mohlo jít o naprostá nepochopení myšlenkových proudů dítěte v psaném projevu, o následné

desinterpretace atd.). Umělecký pedagog, který by si nebyl schopen po nějakou dobu tvůrčího procesu vybudovat ani minimální náznaky své osobité geometrické (či jiné) zkratkovitosti a nezískal by to, čemu se říká *vlastní stylizace* ve výtvarném díle, vedl a hodnotil by povětšinou díla žáků či studentů skrytých talentů nedostatečně. Proto je v pedagogické interakci žák - učitel důležitá vlastní *tvůrčí zkušenost*.

Samozřejmě druhou stránkou působení uměleckého pedagoga – profesionála zůstává **teoretická kulturně-umělecká vybavenost** jak pro recepci uměleckých děl a umělecké kultury zprostředkované žákům či studentům vůbec, tak pro možnosti interpretace takové kultury. K tomu potřebuje dosti důkladnou *znalostní přípravu* v historii umění (v literární výchovu pak v literární historii a teorii literatury), ale i v estetických koncepcích obecně, rovněž pak v teorii a filozofii uměleckého díla, aby byl schopen identifikovat zdroje a motivace příslušných děl a odlišit důležité jevy od méně důležitých, či mohl analyzovat již vytvořené. Mluvíme nyní o stránce odborně předmětové, která jde ruku v ruce se složkou pedagogickou (psychologickou a didaktickou). Umělecký pedagog potřebuje tedy znát též dětskou psychologii, umět žáky motivovat, posoudit jejich tvůrčí schopnosti a dobře interpretovat a hodnotit jejich projevy. Znalost psychologie společně se znalostí uměnověd tvoří pak profesionála s mistrovstvím *umění učit*.

Zmínili jsme už několikrát termín **tvorba**. Jaký je tedy její vztah k pedagogické práci? Obecně lze říci, že umělecká tvorba je proces budování něčeho – ať už artefaktu (konkrétního hmotného výtvoru) či myšlenky. Jedná se proces s dějem v čase a s neustálým obohacováním nových aspektů a rozměrů, kdy mnohdy jeho autor nedorazí k uměleckému cíli. Je to proces, do kterého vstupuje „zápas“ - boj s něčím či dokonce sama se sebou. Jde o záležitost navýsost afektivní, i když s korekcí racionálního rozhodování. Probíhá v něm neustálá interakce a „přetavování“ jedné myšlenky v druhou a vstupuje do něj pocit uspokojení (či naopak neustálé nespokojenosti) s průběžnými výsledky. Prvotně vychází z impulzu, tvůrčího nápadu, myšlenky. Je to cesta, která nám umožňuje pochopit složitost tvůrčího zápasu, odnést si tvůrčí zkušenost, získat uspokojení – podobné je to v procesech výchovně-vzdělávacích, přičemž u tvůrčí výchovy dominují emoce, neměřitelné prvky či ryzí prožitek libosti/nelibosti. To, co dělá tvorbu právě tvorbou uměleckou, je *osobitost*. Osobitost neznamena bezbřehou možnost konání bez hranic, ale vykrystalizování určitého *uměleckého názoru*, který se projeví v tzv. cíli díla, jehož posláním je nějaký smysl – tzv. *smysl díla* (přičemž smyslem díla, ať už literárního či výtvarného, může být jen dílo samo). A právě při kontaktu s tvorbou se u žáka/ studenta budují jasné estetické kategorie jako právě již zmíněná estetická zkušenost, estetický vkus a estetický soud. Při povědomí o vývoji o utváření osobnosti dítěte

v citlivých letech je právě v edukačním prostředí proces tvorby tím, v němž žák získává zkušenost tvůrčí práce v ohraničeném čase. **Tvůrčí prací v čase** rozumíme jak konkrétní děj (malování, sochání, tvorba grafiky) aditivního průběhu, tak ryze myšlenkovou, ale o to více mnohdy namáhavou, přípravu, která může vyvrcholit v originální (u umělců někdy geniální) expresi. *Aditivním průběhem* rozumíme postupné přidávání jednoho tvůrčího prvku k druhému, postupný proces narůstání díla. *Expresí* (expresivní tvorbou) rozumíme náhlý „výbuch“ nahromaděných tvůrčích motivů, jevů a uměleckých názorů na základě buď prvotní invence či postupného zrání. Nezřídka dochází při expresivní tvorbě ke značné psychické úlevě, *katarzi*,<sup>7</sup> což je vlastně dokladem správně **namáhavé tvůrčí práce**.

### 2.3. Pedagogická komunikace v estetické výchově – recepce a percepce

V umělecko-pedagogickém procesu dochází k neustálé **receptci a percepci**, a to jak v dyádě učitel – žák (žák – učitel), tak ovšem i v dyádách (nikoli nutně fyzických) autor – učitel (učitel – autor), autor – žák (žák – autor) či v triádě autor – učitel – žák, autor – dílo – žák, a poté ještě v konečném efektu v (částečně skryté) struktuře: autor – dílo – učitel – žák. O receptci hovoříme v případě obecného přijetí uměleckého díla do pedagogického prostředí, jelikož recepce obecněji znamená „přijetí nějaké normy“ společností, převzetí „nějakého řádu.“ V našem tématu rozhoduje pro žáka/ studenta o receptci učitel, i když na základě recepce společnosti už jedná. Tedy jde o již zmíněný *kanonický proces*, kdy dílo je historicky přijato společností za hodnotný kulturní počín. Pedagog jen tento jev rozšiřuje, a to na základě tzv. *receptční normy* mezi recipienty (příjemce). O něco složitější se zdá být percepce, kde jde o celý soubor psychologických aspektů. Percepce (vnímání) uměleckého díla je uskutečňována za pomoci smyslových orgánů (ve výtvarné výchově jde především o vizuální percepci, která může však doprovodně být uplatněna i v literární výchově při knižních ilustracích, auditivní percepci lze naopak uplatnit u předčítání). Dílo nám sděluje určitou informaci, autorův záměr, který subjektivně přijímáme a zpracováváme.

Ukážeme-li si to na příkladu v rámci naší tematiky, tak v základním receptivně-perceptivním vztahu představuje jako příklad kanonické geometrické kultury učitel žákovi obraz Picassových *Avignonských slečen*, kterými autor sděluje určitou informaci za pomoci geometrické stylizace. Tedy autor měl záměr něco sdělit, nějakým způsobem to zpracoval a měl ambici přenést to k recipientovi za pomoci umělecké nadstavby, což je ono osobité ozvláštnění s použitím např. citově působících uměleckých prostředků apod., což jsme

---

<sup>7</sup> Zde sice hovoříme o *katarzi* v první řadě z uměleckého úhlu, kdy termín je znám již z antického divadla, ale nezabýváme jej psychologické konotace, tedy jeho léčivé uvolňující složky. Z psychologického, uměleckého i teologického hlediska má stejný účel „očistění“ - tedy zbavení se tenze.



v úvodu práce nastínili. Do celého procesu vstupuje pedagogická interakce, kdy učitel představuje dílo žákovi na základě své vybavenosti (zprostředkovává, je jakýmsi průvodcem), o které jsme též hovořili v předchozích odstavcích (tvůrčí zkušenost, odborná znalost uměnověd, pedagogicko-psychologické znalosti a dovednosti). Vnímající osoba, tedy doposud nedotčený žák, informaci přijímá a zpracovává ji dále. Geometrická stylizace se mu na obraze může zdát jako pouhá spleť čar a deformovaných tvarů, diletantské seskupení prvků, nezvládnutý realistický záměr. Naopak si ale může pomyslet něco o hravém seskupení tvarů, zajímavé a podněcující kompozici. Dílo v něm může vzbudit zvědavost a otázky typu: Proč je to právě takto namalováno? Proč jsou ty oči posunuté a tvář půlená? Nastává proces zvědavosti k utváření nových světů, touha po poznání, otevírání dalších dimenzí. Úkol pro důkladně odborně připraveného učitele je tento jev zachytit a podpořit, případně jiný pohled na výtvarné zpracování povzbudit a vyvolat. To, jaké světy může v tu chvíli žák stvořit a po jakých dimenzích se ptát, představuje filozofický rozměr pedagogického úkolu. Verzí je často více a otázky zůstávají mnohdy nezodpovězeny. To však nic nemění na tom, že je to cílem umělecko-pedagogického působení - tedy vychovat citlivého, zvědavého a kultivovaného diváka (čtenáře, posluchače apod.). V praktickém procesu vlastní tvorby žáka/ studenta může pak dojít k posunu ve zpracování reality a již jednou prožítá výtvarná geometrická stylizace (či literární geometrická tvorba – např. Kubistický princip příběhu) se za pomoci učitele aplikuje jako návod nového způsobu k vlastní práci, kdy poučený pedagog tuto práci přijme jako zajímavou.

Jak jsme si doposud ukázali, do procesu mezi začátkem (autorem) a koncem (recipientem) může vstoupit více prvků. Jde o **komunikaci** mezi umělcem a žákem, kterou zprostředkovává komunikace mezi umělcem a učitelem a učitelem a žákem, kdy učitel hraje roli prostředníka k interpretaci.<sup>8</sup> V této komunikaci, nazvěme si ji **umělecko-edukační komunikace**, jde o sdělení nějakého názoru prostřednictvím uměleckého zpracování, tedy „neživého“ artefaktu. Tím je tu dílo (obraz, socha, text, kniha, němý film atd.). Je jasné, že prvotní záměr autora nemusí být správně pochopen, tedy interpretován. „Viníkem“ může být jak učitel, tak žák/ student. Oba nesprávně uchopí dílo a neumí v něm „číst“. U žáka jde spíše o očekávatelný jev, o omluvitelnou záležitost, neboť jde o dosud „dětský nepopsaný list“. U učitele jde o chybu, neznalost, absenci v umělecké interpretaci. Klíčovým je tedy pedagog. Samozřejmě, že může být „viníkem“ i sám autor, který nedostatečně vysvětlil skrze dílo svůj záměr, svou myšlenku. U něj je ovšem otázka viny nejednoznačná, neboť geniální a naprosto prvotní způsob zpracování na základě určité invence nemusí být pochopen okamžitě.

---

<sup>8</sup> Více o tom: Janík a Slavík, 2009.

Zpravidla jde o složitý proces (mnohdy za pomoci „kurátora“ společnosti, jak jsme zmiňovali výše).

Uvedeme-li si to opět na příkladu, tak jev pohybu, rychlosti a zvuku ve futuristických malbách byl tehdejší společností také přijímán jako něco naprosto deformovaného a nepřipustného. Takové dílo se setkalo s nepochopením. Také Miró svými hravými kompozicemi nemohl nalézt pochopení u realistických malířů a většiny společnosti, která pokládala jeho dokonale hravou detailní malbu za projev neschopnosti zvládnout malířskou techniku, ale také za výsměch profesionálnímu kumštu. Čapkovy poslední kubistické kompozice se zpočátku vzdalovaly většině společnosti, a to včetně školy, která byla v tomto směru nepoučená. V nelehkém procesu zrání času a onom „zápase“ tvorby, jak jsme zmiňovali, se díla stala vrcholnými počiny a avantgardní směry se ukotvily do „vyšší“ kultury. Onen zápas probíhal na základě neustálé konfrontace „nového“ s tradičním, neboť k přijetí nového prvku či nového umění musela společnost dozrát – „nové“ se muselo před tradičním pojetím obhájit.

V předešlých úvahách jsme narazili také na problematiku **interpretace** uměleckého díla, ať už učitelem či žákem, popř. studentem. Označme ji jako **umělecko-edukační interpretaci**.<sup>9</sup> Jak už bylo zmiňováno, na základě invence autor vytvoří dílo s nějakým záměrem a očekáváním, že ho recipient (v ideálním případě beze zbytku) pochopí. Ukážeme-li si to na nepříliš známém příkladu z ruské geometrické avantgardní tvorby, tak např. Tatlinovo nerealizované dílo (návrh díla) s názvem *Věž III. Internacionály*<sup>10</sup> mělo jasné konstruktivistické rysy (odkazy na materiál, vývoj, techniku), kompoziční a geometrické rysy (náklon k odkazu kosmu, výška, konotace rakety apod.). Záměr byl tedy jasný a byl také zpracován na základě určitých politických zadání, a to s nějakým konkrétním společenským cílem. V té době bylo dílo také osvětou představováno veřejnosti, a tudíž následně i interpretováno. Dá se tedy konstatovat, že autor mohl být spokojen, neboť došlo ke správné interpretaci. Tatlin odkazoval k symbolice pokrokového revolučního světa, šlo o jakési „nervové centrum“ socialistické revoluce. Předložíme-li dnes architektonický náčrt Tatlinova záměru studentovi gymnázia v prvním ročníku, který neabsolvoval podrobněji světové dějiny dvacátého století a neseznámil se s dějinami avantgardních umění ruských zemí, může o díle říct, že jde o futuristický stroj, jeřáb či schody do hornické šachty. Bude mít

<sup>9</sup> Podotkněme, že mnohé obory se dodnes snaží možnosti interpretace zcela potlačit, pro získání statusu ryzi objektivnosti. Nicméně jakýkoliv pojem či vyřčený soud nebo slovní popis už sám o sobě nese interpretaci možnosti znaku jazyka. Těmito spory se zabýval už **F. Nietzsche** v *Radostné vědě* (Nietzsche, 2001) a **U. Eco** v *Mezích interpretace* (Eco, 2004).

<sup>10</sup> Viz obr. 114 v Příloze 1 (Ilustrativní část).

částečně pravdu, protože odkazuje na pokrokové konstruktivistické rysy, na průmysl či těžkou hornickou práci. Jeho konotace nebude zcela od věci, i když dílo nepochopil a ani nemohl pochopit zcela. Nedokonale jej interpretoval, tudíž jde o interpretaci částečnou neboli **podinterpretaci**.<sup>11</sup> Jiné interpretační uchopení by mohl mít do značné míry subjektivní popis žáka prvního stupně základní školy, který by mohl vidět dílo jako schody v kostele či ošklivou nebarevnou průlezku na dětském hřišti. Nepochopil a ani nemohl pochopit autorův záměr díla a jeho smysl – jasná **desinterpretace**, která nemá nejmenší podobnost s pravým výkladem umělcova počínu. Shlédne-li Tatlinův návrh student vyšší odborné školy např. uměleckého typu, člověk zralejší, zkušenější a také vzdělanější a citlivější, může dílo na základě svých již nabytých znalostí sice interpretovat v jeho základní rovině správně, ale může si též dosazovat také k výkladu ještě jiné fantazijní představy - např. možnosti návrhu raketoplánu či nejvyšší budovy s ambicí dovést lid na Měsíc apod. Jeho interpretace nebude mít hranice a bude nést dokonce více podob, přesáhne tudíž autorův záměr. V tomto případě půjde o **hyperinterpretaci**.

Ve všech výše zmiňovaných zmíněných případech (podobné příklady bychom mohli uvést i z literární výchovy) půjde o jev do jisté míry žádoucí, neboť v pedagogické situaci umělecké vyučovací jednotky se neklade ze strany zkušeného pedagoga jednoznačná hranice na začátku seznámení se s dílem. Necháváme vyplynout veškeré potencionálně správné, ale i zjevně nesprávné možnosti, abychom získali informaci, jakým způsobem lze ve všech směrech uvažovat, a následně si tyto možnosti porovnali. Učitel se až poté ujme role korektora, přičemž neeliminuje fantazii a konotační či asociační proud, který v umělecké výchově je navýsost žádoucí, a to právě pro nekonečné možnosti fantazijních výtvorů. Stejně tak, jako jsme si ukázali některé problémy na zmíněných pojmech, které mohou nastat ve vyučovací jednotce estetické či výtvarné výchovy, tak při kvalitativním výzkumu a hodnocení výtvarných počinů probandů v této práci musíme uvedeným interpretačním jevům věnovat pozornost.

V pedagogicko-umělecké komunikaci, zvláště v didaktickém vztahu, výrazně vystupuje osoba uměleckého pedagoga. Již jsme naznačili v předcházejících kapitolách, jak je důležitá jeho odborná připravenost, včetně přímé zkušenosti s tvůrčí prací. V pedagogické komunikaci jde v první řadě o žáka (popř. studenta) a za zprostředkující didaktický nástroj v ní považujeme dílo. V pedagogice, na rozdíl od uměnověd, tedy nebude předmětem zájmu dílo samotné, ale bude to osobnost dítěte, kterému **dílo slouží jako prostředek poznání** – ať

---

<sup>11</sup> Při zcela chybném výkladu na základě nedostatečných informací je možno použít i termín **misinterpretace**.

už pasivně (vnímá jej) nebo aktivně (sám jej tvoří). Učitel vstupuje do samotného hodnocení tvorby dítěte/ žáka/ studenta, ale také při zmíněných interpretacích. Pozitivní úlohu hraje tam, kde uplatňuje svou dosavadní a bohatou tvůrčí zkušenost nebo na základě svých odborných znalostí posouvá hranice k tvorbě „dalších světů“ - tedy dětské fantazie. Negativní úlohu hraje pedagog v tom případě, když na základě své špatné estetické zkušenosti deformuje tvůrčí proces ve vyučovací jednotce subjektivními přenosy nelibosti a tím blokuje žáka (popř. studenta) s negativním využitím své autority.

#### **2.4. Pedagogická komunikace v umělecké výchově a (sebe)poznání žáka**

Již jsme řekli, že proces, kdy dochází v umělecké výchově k interakci mezi dílem a subjekty tvorby či subjekty interpretace, musí být doplněn i osobou pedagoga, který dílo předává. Interakce nad uměleckým dílem probíhá v konkrétní **umělecko-pedagogické situaci** v určité vyučovací jednotce (hodině výtvarné, literární či estetické výchovy, časově ohraničené návštěvě galerie či muzea apod.), a to s jasným záměrem v začátku, průběhem a koncem, a dále při splnění zadaného cíle.

Jelikož v umělecké výchově vystupují do popředí emoce a uplatňuje se různá senzitivita všech zúčastněných (což si dobře ukážeme ve výzkumné části dizertace při zhotovení výtvarných prací vyjadřujících emoční stavy) dochází v této interakci jak k verbální, tak k neverbální komunikaci (gestikulace, mimika) mezi žáky (popř. studenty) nebo mezi žáky a učitelem. Komunikace je obvykle koordinována uměleckým pedagogem a určuje pravidla chování aktérů – jejich roli, možnosti a pravomoc. Atmosféru důvěry navozuje *psychosociální klima*, kterým je ovlivňována.<sup>12</sup> Jedná se o komunikaci cyklickou, kdy dochází k vzájemným reakcím sdělovatele a recipienta, a to za pomoci *obsahu učiva*, v našem případě výtvarného materiálu, literárních počinů či uměleckého jevu obecně. Tento obsah může mít podobu pouhé myšlenky (ve výtvarné výchově zvláště, pracujeme-li s konceptuálním uměním, a v literární výchově přímo dominuje), nebo artefaktu (materiální podoba – obraz, socha, text básně, prozaická kniha atd.

V tématice geometrických tendencí se konstrukční schopnost geometrizace může ve výtvarné výchově projevit v podobě myšlenkové přípravy, i když se jedná třeba jen o abstraktní nápad. V literární výchově je to obdobné. Jde o to, že žák/ student nemusí být schopen nápad popsat a mnohdy ani nakreslit (napsat), přesto může být důkazem abstraktního myšlení. Jedná-li se o konkrétní geometrickou výstavbu realistického plánu, situace je snazší o možnost jeho sdělení ostatním aktérům. Učitel tedy získává informaci nejen o

---

<sup>12</sup> Více o tom: Průcha, 2009.

obrazotvornosti žáka/ studenta. Dochází již k zmíněné vzájemné interakci, k předávání informace. Důležitý je aspekt **pedagogického ovlivňování**, tzv. fázování, kdy se mění jednání učitele v závislosti na jednání žáka nebo studenta, ale i naopak. V takové komunikaci předáváme jak obsah (konkrétní učivo), tak formu (způsob předání učiva), což je rétorická dovednost v rámci pedagogického mistrovství. Na tomto základě žák/ student informaci přijme, zpracuje a uloží, ale také naopak. V umělecké výchově se uplatňuje kromě monologu především rozhovor, při kterém důležitou roli hrají (nejen) učitelovy otázky, ať už otevřené či uzavřené, s různou kognitivní náročností.<sup>13</sup>

Vyjádření lze ale poskytnout i mimoslovně: Uplatnění gestikulace v **neverbální pedagogické komunikaci** lze manifestovat za pomoci celého těla, nikoli jen obličeje. U estetické interpretace je to výborná metoda, kdy žák/ student vyjadřuje své subjektivní pocity z díla, které by nedokázal vyjádřit slovy ani kresbou. U geometrických avantgardních jevů by mohl ukázat souvztažnost s dílem za pomoci tělesného ztotožnění, vyjádření se v podobě skulptury apod. Interpretace skrze vyjádření několika gesty (strnulost, pohyb, šok) by byla zvláště vhodnou minimalistickou informací o tom, jak žák nebo student dílo vnímá.<sup>14</sup> Zde ovšem hovoříme o *uvědomované komunikaci*.

Hodnotnější se zdá být *neuvědomovaná neverbální komunikace* bez uplatnění kontroly chování, kdy záleží na učitelově schopnosti „číst“ z žakových projevů. Dokonale se tak diagnostikuje libost či nelibost z díla v rámci estetického prožitku. Neverbální projevy mohou být pro žáky i formou autodiagnostickou, kdy poslouží v procesu praktického vytváření k momentálnímu sebepoznání nejlépe v průběhu arteterapie, ale též k tzv. *kanalizaci* nepříjemných emocí.

U interpretace a hodnocení v umělecké výchově nedochází zpravidla k projevům s jednoznačnou informací, kterou není potřeba doplňovat slovním komentářem, ale zvláštní opatrnosti je zapotřebí užít, pokud jde o nezaměnitelnost významu.<sup>15</sup> Nicméně, přínosem v tomto dialogu je mimo jiné získávání *sociální citlivosti*. Výrazný mimoverbální projev – exprese ze strany učitele je dokonalým pomocníkem k získání zapamatování uměleckého

---

<sup>13</sup> V souvislosti s pedagogickou komunikací hovoří Průcha o tzv. IRF (interakce – reakce – zpětná vazba) a IRE (interakce – reakce – hodnocení) schématu či jednotce. Většinou jsou považovány za méně kognitivně náročné na rozdíl od tzv. dialogického vyučování (Průcha, 2009).

<sup>14</sup> Podobné metodické hry jsou velmi dobře zpracovány v souboru Praktické estetiky tzv. *Nitranské estetické školy* (Režná, 2009).

<sup>15</sup> Tegze hovoří o chápání gest skrze *jednoznačnost a míru nezaměnitelnosti významu* (Tegze, 2003).

tématu a pomáhá k uvolnění emocionální atmosféry ve třídě v kladném slova smyslu.<sup>16</sup>

Při tvůrčím procesu v pedagogické situaci nelze zapomínat ani na výrazné afektivní projevy a tzv. adaptéry, které signalizují učitelům žáků/ studentů momentální vztah k dílu (tématu), zda žáka znepokojují, podněcují, vzbuzují agresivní reakci či uspávají, uklidňují nebo dokonce rozesmutní, o čemž budeme ještě podrobněji v dizertaci hovořit.

Na příkladu ne tolik vzdáleném od avantgardní tvorby geometrických kompozic – Munchova obrazu s názvem *Výkřik*, lze dobře diagnostikovat momentální rozpoložení např. v úzkostném sevření žáka při pohledu na obraz s afektivním pedagogickým výrazem tematického kontextu díla. Přítomnost tzv. *anxious*<sup>17</sup> bude nyní žádoucí, protože učitele informuje o správném pochopení díla, resp. o dokonale zacíleném prožitku, který autor míní vzbudit. Otázkou zůstává, zda žákova *anxiosa* přijde ihned při pohledu na goticky sevřenou postavu v obraze, která je zdůrazněna navíc symbolikou mostu (postava stojící na mostě nám mnohé může naznačovat).

Naopak u vrcholného geometrického díla - Picassovy *Guernici*, výše zmíněné emoční reakce mohou u žáků/ studentů prvotně zcela chybět, což učitel může označit za nepochopení buď silně stylizované kresby či jako nepřítomnost přiléhavých emotivních reakcí do doby, než slovně poučí žáky/ studenty o obsahu díla (zachycení hrůzy ze španělského bombardování). Výše zmíněné projevy, navázané na funkci, jsou přirozenou součástí dobré pedagogické komunikace v umělecké vyučovací jednotce.<sup>18</sup> Jak jsme již zmiňovali, u interpretace výtvarné tematiky poslouží mnohdy gestikulace jako prvotní výpověď toho, co žák není sto vyjádřit verbálně či kresebně, což např. u geometrické abstrakce je mnohdy jediný nástroj jejich prvotního vyjádření.<sup>19</sup>

Je tedy zřejmé, že specifikem umělecké pedagogiky, a výtvarné zejména, je výrazná

---

<sup>16</sup> Gavora v této souvislosti hovoří o tzv. **efektivní pedagogické komunikaci** za použití přiměřenosti gestikulace. Rozlišuje tzv. *ikonografická* (znázorňující jevy: např. pohyb ruky ukazuje let), *uvolňovací* (zmírňují napětí: např. uvolňování límce u košile) a *emblematická gesta* (na základě společenské konvence: např. směřující prst ke dveřím odkazuje na odkázání osoby), která se v průběhu výuky mohou střídat (Gavora, 2005).

<sup>17</sup> Tento lékařský termín se užívá zpravidla pro úzkostnost, nicméně zde jde o přirozeně se dostavující složku v kontaktu s dílem, mnohdy i žádoucí, a to kvůli odžití negativního zážitku.

<sup>18</sup> Podrobněji se hovoří o tomto druhu komunikace v tzv. **návaznosti na funkci** (učitel reaguje na žáka gestem) a **v návaznosti na kanálu** (doteky, mimické signály očí, tělesné postoje), kdy se rozlišují *adaptéry* (uspokojující nějakou potřebu mluvčího), *afekty* (emoční projevy), *regulátory* (vztahující se ke kontrole komunikace) a *ilustrátory* (objasňující verbální sdělení gestem) – souv. Švaříček a Šalamounová, 2013.

<sup>19</sup> Šalamounová jde v rozboru procesu gestické komunikace ještě dále, když hovoří o roli gest v složitějších syntaktických větných promluvách. Žáci nebo studenti, dříve, než složitou promluvu sdělí, naznačí myšlenku gestikulací (Šalamounová, 2013).

přítomnost kulturního, uměleckého díla v hodinách. Ono dílo odkazuje k aktu tvorby (co, proč a jak autor vytvořil), vytváří tlak na specifické pedagogické schopnosti učitele (znát a umět předat kontextové informace, ale hlavně mít zážitek vlastní tvorby). A nakonec dílo apeluje na učícího se žáka/ studenta svébytným způsobem (prostřednictvím emocí, mobilizováním neobvyklých výrazových prostředků, důrazem na vlastní tvůrčí výkon). Umělecké dílo jako produkt tzv. velké nebo profesionální kultury existuje v laické představě vedle kultury školní. Některé jeho prvky se dokonce mohou jevit tak cizí a nesrozumitelné dětskému světu či schopnosti estetického vnímání a vkusu, že vystupují jen jako muzeální (mrtvé) příklady tvorby „těch zcela výjimečných lidí“ (lidí z jiného světa). Je tomu ale opravdu tak? Otázkou pro naši výzkumnou část práce zůstává, zda se neobjevují některé např. výrazně abstraktní prvky výtvarných děl zcela spontánně nebo pod vlivem instrukce v tvorbě žáků či studentů ve věku povinné školní docházky a docházky středoškolské.

### 3. Velká (profesionální) kultura a školní kultura

Několikrát jsme zmiňovali pojmy „vyšší“ kultura a „vyšší umění.“ Z toho by mohl vzniknout dojem, že umění, které není profesionální, odborníky a společností uznávané (vysoce hodnocené) je nějak podřadné a nehodnotné, tedy v tomto smyslu „nižší“. Pojem **kultura** (z latinského *kultura*, tedy to, co „musíme pěstovat“) je obecně konání či jednání ve společnosti, které je založené na tvůrčí práci, postupu či pěstování (proto se původně jednalo o pojem užívaný pro zemědělství). Ukazuje se to v první řadě v žánrech a druzích umění z doby antické, kdy estetické počiny skrze hudbu, divadlo, výtvarné umění a literaturu hrály i podstatnou výchovně-vzdělávací roli, kromě role zábavné či katartické (očistné). Kromě uměleckých druhů se kultura uplatňovala a dodnes uplatňuje v náboženství, zábavných klubech, politických kruzích, stolování apod. – vykazuje nějaký typický znak příslušnosti dané společnosti, která ji vyznává, odkazuje k něčemu konkrétnímu.

V pedagogické vědě jde o etickou a uměleckou příslušnost – tzv. **výchovné paradigma**, které systémově uchovává vzorce jednání, chování, ideologií či nápodob v těch kterých společenských situacích či pedagogických situacích (přijímání autorit – učitele, respekt k osobnosti individua – žáka). V průběhu výchovného procesu si, nejen v estetické výchově, teprve utvářející se osobnost kulturní systém osvojuje, čímž se z ní stává později platný člen komunity, která se tímto systémem řídí. Dítě je tedy v pedagogickém procesu vychováváno pod vlivem školy, která systémově přijímá kulturu svého národa i nadnárodního celku, osvojuje si prvky cizí kultury, které si postupně aditivně vpouští do svého, po léta budovaného, systému. Škola dále disponuje ještě jedním jevem, a tím je existence subkultur. **Subkulturou** rozumíme podřazený pojem kultury, typicky školní třídy, zájmových klubů ve škole, výtvarného oboru v základní umělecké škole, literárního semináře na gymnáziu, dětskou skupinku hry na hudební nástroj apod. V zásadě se dá říci, že jakékoli společenství v dané kultuře celku, které vykazuje shodné znaky totožnosti zájmu pro určitou oblast, je subkulturou. V pedagogické oblasti se rozlišuje především subkultura žákovská (resp. studentská) a učitelská (resp. školní).<sup>20</sup>

Pojmy **kultura a umění** jsou do značné míry propojené, ale v žádném případě totožné. Jedno vychází z druhého, a naopak. Kultura je pojmem daleko širším, přičemž umění je jen jedním jejím polem. Tak např. výtvarné umění kubofuturizmu spadá do ruské (resp. sovětské) kultury první poloviny 20. století, která je právě kubofuturizmem v této zemi typická a vykazuje podobné (ale ne shodné) prvky s uměním čistého futurizmu, který spadá do kultury

---

<sup>20</sup> Souv. Vaniš, 2020.



italské. My tedy budeme ve výchovné práci s těmito pojmy pracovat zpravidla jako překrývajícími se, neboť jedno bez druhého nemůže existovat. A pokud máme v edukační praxi hovořit o uměleckém díle, ponese automaticky i znaky kulturní v širším slova smyslu – národní, prvky národního společenského uspořádání apod.

V estetické edukaci se setkáváme, jak už jsme si řekli, kromě „vyšší“ kultury též s kulturou či uměním tzv. nižším. „Nižší“ kultura stojí u výchovy jedince v zásadě intermitentně,<sup>21</sup> dítě je s ní spjato už od narození, obklopuje jej, a on jedná v souladu s ní po celý život. Škola s všeobecně-vzdělávacím cílem výuky vychovává z dítěte osobnost, která do dané kultury zapadá, přebírá z ní jisté vzorce chování a prožívání a v souladu s nimi pak v dospělosti jedná. V umělecké výchově si tak osobnost osvojuje jisté typické znaky **estetického vkusu** na základě permanentní **estetické zkušenosti** a cyklicky se opakujícího **estetického zážitku**.<sup>22</sup>

Osvojení určitých prvků a **estetické zhodnocení** záleží do značné míry na činitelích právě té které kultury, např. školy. Je to tedy, kromě rodiče, učitel, který (v souladu se svým přijetím národní kultury) dítě ovlivňuje k vytváření a přejímání **estetického soudu**. Mnohdy je to i společensky přijatá ideologie, politické rozhodnutí, které udává směr kultury a umění národa. Tak např. umění socialistického realismu bylo zastřešujícím směrem pro práci v kultuře a umění všech typů a žánrů v Československu v době vlivu Sovětského svazu a společnost se závazně řídila cíli, obsahy, technickými prostředky a tématy formulovanými Maximem Gorkým, který v dané době na Sjezdu spisovatelů paradigma socialistického realismu přednesl. Československá společnost tedy byla svého druhu subkulturou větší kultury SSSR a konkrétně kultury a umění SORELY (socialistického realismu), která byla směrnicí i v pedagogickém procesu.<sup>23</sup>

Protože i v umělecko-výchovné problematice pracujeme s **osobností dítěte**, musíme se zmínit ještě o případech *nesouladu s danou kulturou*. Hovořili jsme o tom, že v kultuře je osobnost školou formována tak, aby žila v souladu právě s touto kulturou. Psychologie osobnosti hovoří o typickém vzorci chování a prožívání. Jakmile se osobnost nechová či neprožívá v daném společenství (kultuře) to, co společenství považuje za normu, dochází

---

<sup>21</sup> Rozumějme přerušovaně, ale přesto dlouhodobě trvale.

<sup>22</sup> *Estetický vkus, estetický soud, estetický zážitek, estetické hodnocení* či *estetická zkušenost* jsou tzv. základní estetické kategorie, jejichž zákonitosti zkoumá filozofie krásna, tedy teorie estetiky (souv. Hencmann a Porter, 1995).

<sup>23</sup> Problematika kultury a umění SORELY v této souvislosti byla podrobně zkoumána v kulturologicky zaměřené práci (Vaniš, 2015).

k jejímu vnímání jako odchylné osobnosti. Zde musíme zmínit, že ačkoli by se v souladu s kulturním pojetím mohlo jednat o problematiku víceméně psychopatologickou, v umělecké oblasti je tomu mnohdy jinak: pokud se osobnost svým chováním a prožíváním odlišuje od norem dané kultury, v oblasti umělecké výchovy by bylo zcela nesprávné hodnotit nějaké odchylky příliš rychle jako automaticky sociálně patologické.

A tady jsme narazili na první vážný rozdíl mezi pojmy kultura a umění. Zatímco ve „výchově k adaptaci na kulturu“ svého společenství je cílem, aby osobnost dítěte byla vychována v souladu s danou kulturou, u umělecké výchovy je možno připustit i **odchýlení se od kanonické normy**. A mnohdy je toto odchýlení dokonce žádoucí a nemůžeme jej diagnostikovat jako odchýlení osobnostního prožívání či jednání od normy, neboť právě naopak toto odchýlení může být projevem talentu, nové stylizace či emoční citlivosti, o čemž jsme mluvili na začátku práce. Dodejme k tomu jen všeobecně známé příklady z tvůrčího života světových umělců a vědců (koneckonců věda má svým způsobem tvůrčí práce a způsobem očekávání mnoho totožného s uměním), kdy právě odlišnost jejich uměleckého vnímání byla znakem nového počínu a velmi často udávala nový umělecký směr.

Uvedeme-li si opět příklad z esteticko-výchovné praxe, tak do jisté míry kubisticky laděná zátěš V. Špály jsou málokdy vnímána žáky a studenty jako realisticky nepřijatelná či snad nikdo z nich jim nevytýká náklon stolu či vázy, která je v rozporu se statikou, nebo dokonce snad směr květin v odchylce od reality, akcentaci barev apod. Podobně se mohou dívat – i když zpočátku složitěji – na obrazy G. Braquea. Letitým vlivem kubistické normy ve střední Evropě je však přijmou spíše než díla latinsko-amerických malířů či čínské a japonské obrazové kompozice. Jde o to, že např. takové brazilské a asijské obrazy prostě téměř neznají, resp. je nezná jejich společnost jako celek, a navíc kultura jejich národa si je masově do svého umění ještě nevpustila. Jsou pro ně nová, cizí. V tomto ohledu (ne)hrála roli osvěta společenská, a tudíž i **esteticko-výchovná osvěta**. Tedy prožitek českého žáka/ studenta by byl při pohledu na taková díla jiný než prožitek žáka/ studenta chilského nebo japonského vzdělávacího systému. Naopak člověk z nativních kultur by měl jiný prožitek z obrazu budovatelského realizmu, na kterém se v prvním plánu zobrazují stroje a komíny plné smogu a šedi, než typický občan východního sovětského bloku.

Hovořili jsme o **odlišných prožitcích** na základě odlišné společensky přijaté kultury. Prožitek z díla může být ale odlišný i v rámci jedné kultury a v rámci všeobecně přijatého díla jako kánonu, s čímž se může učitel v umělecké výchově setkávat. O jisté známky opravdové (spíše psychické) patologie by se však jednalo, pokud by žák/ student prožíval dílo natolik

odlišně, že by šlo o tzv. *nepřiléhavost*.<sup>24</sup> Dodejme jen, že tuto odlišnost v prožívání by pedagog nemusel u žáka na základě verbálních projevů vůbec zjistit, leda že by se projevila v jeho neverbálním chování. V každém případě ale vyžaduje od osobnosti učitele velmi dobré vnímání, k čemuž se ještě konkrétněji v práci dostaneme v psychologických souvislostech tvorby.

Ještě komplikovanější a nejednoznačné je to u projevu skrze vlastní tvorbu žáka či studenta – tedy v případě jakéhosi „rentgenu“ osobnosti, odrazu duševního rozpoložení. V **arteterapii**,<sup>25</sup> která se takovými jevy zabývá, se dnes sice v tuzemsku začíná rozvíjet určitá objektivní diagnostika jako pomocná psychoterapeutická metoda, nicméně stále není dosud sestaveno jasné paradigma toho, jaké projevy osobnosti by se daly jednoznačně pokládat za patologické a jaké ještě ne. Ovšem i zde je na místě otázka, zda to vůbec jde stanovit a jakými prostředky. I když dnes existují jisté kresebné indicie jednotlivých duševních diagnóz, nelze na ně pohlížet jako na základní diagnostické vodítko, jde spíše o podpůrnou diagnostickou metodu v psychopatologii. V každém případě v umělecké výchově – v procesu odlišného výtvaru od ostatních účastníků subkultury – berme jakékoliv odchylky za potencionálně žádoucí a zajímavé, které mohou signalizovat zajímavost, invenci a ukazovat na **tvůrčí osobnost**.<sup>26</sup>

### 3.1. Elementární geometrické prvky výtvarného umění ve škole

Přejdeme nyní konkrétněji k vymezení těch geometrických prvků, které budeme sledovat ve výzkumné části práce (a to hlavně z hlediska výtvarné výchovy, na kterou se výzkumná část zaměřuje), přičemž nejprve zdůvodníme výběr tématu geometrických prvků: geometrické aspekty v tvorbě jsou natolik prostupné celým uměleckým projevem, že bez nich nelze dílo vůbec vytvořit (geometrická kompozice, tvarovost, apod.) – zde mluvíme hlavně o **geometrii elementární**. Dále jde o to, že geometrické prvky již modifikované určitým originálním pojetím z hlediska kanonického ukotvení jsou pak někdy velmi těžce pro recipienta čitelné, dekodovatelné. Mohou dokonce být už natolik abstraktní a tak vzdálené od

---

<sup>24</sup> O *přiléhavosti* se mluví v sociálních vědách a v medicíně v souvislosti s promluvou člověka, klienta nebo pacienta, u kterého se zkoumá jeho orientace v čase a prostoru a jeho adekvátní odpovědi. Normální duševní stav vykazuje, když na otázky typu „jak se jmenujete?“ získá psycholog či lékař odpověď jeho jména, ale ne např. informaci o počasí či jméno jeho strýce.

<sup>25</sup> V této souvislosti zmiňme existenci *České arteterapeutické asociace*, která vymezuje arteterapii jako léčebný postup využívající výtvarného projevu k ovlivnění psychiky, sociálních vztahů a též jako prostředek poznání, rekrutuje se buď v terapii uměním (léčebná pedagogika) nebo ve zpracovávání výsledku tvorby (artpsychoterapie). Souv. Arteterapie, 2019 či z pohledu artefilitiky: Slavík, 1997.

<sup>26</sup> Podrobně P. Říčan mluví o osobnostní struktuře (Říčan, 2019).

realistické předlohy živého světa kolem něj, že lze předpokládat velikou vzdálenost mezi objektem a dítětem/ žákem/ studentem, resp. jeho vnímáním. Rovněž tedy elementární geometrie zasáhnou i do prožitku z díla, a to na škále: pozitivní - neutrální - negativní prožitek (o tom v dalších kapitolách podrobněji). V tomto směru bude tedy zapotřebí se důkladněji podívat na tato témata: za první, kde se uplatňuje geometrizace ve výchově (školní) a to z hlediska interdisciplinárního (tedy skrze předměty estetické výchovy), za druhé, jaký je matematický základ výtvarné geometrizace, za třetí, jak souvisí výtvarné vnímání geometrických aspektů s optikou a fyzikou, a konečně za čtvrté, co říká ke geometrickému výtvarnému vnímání psychologie.

### 3.1.1. Geometrizace ve školním vzdělávání

V této podkapitole nastíníme souvislosti výtvarné geometrie a geometrie matematické s praktickým vyučováním napříč školním vzděláváním, dále pak pohovoříme o geometrických jevech přesahujících do oblasti literární výchovy. My se sice budeme v empirické analýze zabývat vzorkem dětí, resp. žáků a studentů základní umělecké školy, nicméně pro širší kontext tématu v teoretické práci zmiňme i tyto přesahy. Mluvíme o tom i z důvodu praktického využití našeho tématu, abychom naznačili, kde všude se lze s geometrickými aspekty v edukaci setkat a jaké může mít toto povědomí praktické využití v edukační realitě. V neposlední řadě nutno dodat, že vzorek dětí ze **základního uměleckého vzdělání** je vzorkem probandů konajících nejen povinnou školní docházku na základní škole, neboť ZUŠ přijímá ve vyšších stupních i středoškolské studenty. Je tedy na místě souvislosti napříč školami zmínit.<sup>27</sup>

V interdisciplinárním pohledu se uplatňují geometrické formy jak u výtvarných předmětů, tak u jiných disciplín, a to už na první stupni základní školy: rýsování a základy matematiky. Na druhém stupni základní školy pak geometrii vysledujeme nejvýrazněji u matematiky (rýsování, tvarové zobrazování apod.), fyziky a chemie (prostorové struktury molekul, atomů aj.). Mluvíme tedy o **základní geometrii**, v naší práci označovanou i jako elementární či „nižší.“ V případě technického rýsování a technického kreslení (ať už na počítači v programech k tomu určených nebo přímo manuálně) se uplatní geometrické vnímání především na středních odborných školách technického směru (střední průmyslové školy), středních odborných učilištích řemeslného typu (truhláři, klempíři apod.) a na středních a vyšších odborných uměleckých či umělecko-průmyslových školách ve výtvarných oborech sklářských, textilních, řezbářských, grafických, sochařských aj. Je ale rozdíl, na

---

<sup>27</sup> Proto dosud záměrně uvádíme: *dítě/ žák/ student*, čímž demonstrujeme, že se jedná o škálu od MŠ až po SŠ.

kterém stupni školní soustavy se obor vyučuje (některé obory existují jako nematuritní i maturitní, ba dokonce vyučované i na vyšších uměleckých školách), protože odlišné pojetí geometrického vnímání a zpracování z uměleckého pohledu nastává v návaznosti na konkrétní věk žáků a studentů. Předpokládejme, že jinak bude výtvarně zpracován či hodnocen geometrický jev žákem 7. třídy základní školy, jinak gymnazistou v hodině estetické výchovy a jinak studentem vyšší odborné školy např. v oboru zubní technik (kde se rovněž určitý výtvarný předpoklad zjišťuje, a to právě v tématu geometrického vyjadřování).

Nutnost propojit jak *složku výtvarnou* (resp. výtvarně-uměleckou), tak *složku praktickou* (resp. technickou) se očekává především u absolventů škol připravujících studující na konkrétní praktické povolání – u vyšších odborných škol půjde jak o obory stavebnické, tak i zdravotnické. Student je nucen propojit výtvarnou geometrickou představivost s technickou zručností, ať už jako optometrista, ortetik, radiologický asistent či dentální technik (zhotovování modelů, zručnost při obrábění materiálů, elementární schopnost geometrie prokázaná ve fyzice), či u oborů textilního návrháře, oděvně-průmyslového specialisty či stavařských oborů (geometrická představivost při návrzích modelů a designu staveb). Dokonce u škol zdánlivě nijak nesouvisejících s výtvarnou výchovou je nutný určitý předpoklad právě umělecko-geometrické a estetické výuky, jako např. u zahradnických oborů. Tak třeba u absolventa zahradní architektury se předpokládá nejen kompoziční talent a estetické cítění, ale mnohdy se zachází do takových detailů, jako je výpočet směru slunečního odrazu na záhon květin, a to s přihlédnutím na vrhání stínu v určitou denní dobu, a navíc z určitého úhlu pohledu člověka přicházejícího k záhonu (např. ve vídeňském parku Schönbrunnu se počítalo i s tím, co uvidí návštěvník přistupující z určité světové strany při tom kterém slunečním svitu, když se zadívá na zátiší květin a keřů). V každém případě musíme konstatovat, že škola jako (také nikoliv jen) příprava na život a budoucí povolání se nevyhne jisté spojitosti technické a výtvarné geometrie – mluvíme o tzv. **užité výtvarné výchově**.

V **teoretické přípravě** je nutné rozvíjet poznatky a vnímání geometrizace v předmětech výtvarných a estetických, a to především při výkladech historických sond v kontextech umění, v přednáškách o architektuře (jak stavební, tak krajinné), ale i při pěstování abstraktního myšlení a abstraktního pohledu na realitu kolem nás – jde především o naučení se dovednosti propojovat detailní geometrické prvky ve větší tvary a celky, ale zase je poté umět rozlišovat, rozkládat a analyzovat (v literární výchově je to práce s díly koncipovanými na kubistických teoriích – skladba příběhu z různých úhlů pohledu apod., přičemž ale nehovoříme o přípravě na nějaké „užité“ povolání či řemeslo). Půjde o schopnost

zachytit detaily a zpracovat je, ať už do čistě uměleckých počinů, nebo do konkrétních děl prakticky užitých (modelů, návrhů apod.). Prvotně se jedná o úkol pro aprobovaného učitele v oboru výtvarné výchovy či estetické výchovy, který by v těchto školních předmětech měl tyto dovednosti rozvíjet. Mimo školy základní se tato témata uplatní i přímo v konkrétních oborech, a to pod názvy: dějiny umění, dějiny kultury apod., které sice spadají stále do působnosti umělecké výchovy, ale zvláště na velmi úzce specializovaných uměleckých školách (grafické výtvarné školy, hudební školy a konzervatoře či některá esteticky orientovaná gymnázia) si určují specializovanější názvy takových předmětů či seminářů (z oblasti literatury by to byla nejspíše literární gymnázia). Zde tedy hovoříme o tzv. **teoretické výtvarné vybavenosti** na příkladu geometrizace.

S geometrickými tendencemi se v edukačním poli setkáváme, jak jsme již několikrát naznačili, nejen ve výtvarných předmětech, ale dokonce i v oborech na první pohled tomuto tématu vzdálených: v hodinách literární výchovy v předmětu *český jazyk* na druhém stupni základních škol a v předmětu *český jazyk* (event. *český jazyk a literatura* v závislosti na neustálých reformních obměnách) nebo *cizí jazyk* na třetím stupni, tedy střední škole, především ale pak na gymnáziích, kde se uplatňuje rozvoj teoretického a v prvním plánu abstraktního myšlení jako přípravy na studium vysokoškolské (o gymnaziálním vzdělávání v souvislosti s tématem dizertace pohovoříme podrobněji v samostatném oddíle s filozofickými přesahy).

Pro představu ve výše uvedené souvislosti si zde uveďme příklady jednak uměleckých počinů G. Apollinaira (*kaligramy*), V. Chlebnikova (*obrazotvorné texty s črtami*) nebo *grafické básně* V. Majakovského, ale i literárních příkladů v podobě *idiogramů* nebo dokonce tzv. *zaumného jazyka* – to vše jsou velmi cenné příklady styku geometrického pojmání v literární i výtvarné výchově, tedy převodu z jednoho předmětu s odlišným technickým zpracováním do předmětu zcela jiného. Výtvarné umění i literatura počítá s obrazotvorností, asociací, fantazijním řetězcem a konotačními mechanizmy mnohem více pro svou košatost, než předměty např. ryze naukové. Tady bychom hovořili o **slovesně-výtvarné geometrizaci** a schopnosti přenosu tohoto prvku.

Uvědomili jsme si, že za základní školní disciplíny, kde se uplatní mezipředmětové vnímání prvků geometrických, považujeme čistě umělecko-výchovné obory: literární výchova – estetika a výtvarné umění. V druhém plánu se zde jedná o spojitost mezi uměleckým oborem a oborem technickým a přírodovědně-technickým: výtvarná výchova – matematika – deskriptiva – fyzika s odborně technickými předměty (základy techniky, technická výchova –

názvy opět v závislosti na školských reformách). Ve styku s čistě přírodními vědami to bude: výtvarná výchova – přírodopis (biologie) a ve styku s přírodovědně-společenskými obory se jedná o výtvarnou výchovu – zeměpis. U školního předmětu literatura jsme si již geometrizaci nastínili, u matematiky je natolik jasná, že netřeba ji popisovat zevrubněji, přičemž mluvíme také o subdisciplíně deskriptivní geometrie.

U školního předmětu fyzika, pokud si problematiku zkonkretizujeme na příkladu, nám půjde např. o chápání lomu světla (barevné spektrum a jeho geometrické odrazy na základě přírodních zákonitostí), trajektorie v souvislosti s perspektivou a pohybem a jejího zachycením v obraze.

Co se týče předmětů biologických, zde se jedná o vnímání kompozice krajiny, a navíc o problematiku geometrických řezů lidského těla (anatomie). Urbanismus a výtvarné zachycení při vědomí přírodních změn denního biologického rytmu nám v tomto směru dává dokonalé geometrické zachycení a pochopení. Už při pouhém pozorování a náčrtu např. ovocného zátiší či horizontální krajiny a barevných změn v ní, a to vše za působení slunce, lze žáky/ studenty přimět k velmi citlivé vnímavosti geometrických forem. Půjde nám o co nejčasnější osvojování takových přístupů u žáků a studentů – tedy o *prvek komplexnosti a syntézy*. Dosud mluvíme jak o **výtvarně-matematické geometrizaci**, tak o **umělecko-biologické geometrizaci**, tedy takové, která je ovlivněna jak přístupem uměleckým, tak přírodními zákony, a to ne ryze matematickými.

Dodejme jen, že výše uvedené přístupy jsou dobré pro pozdější „záchyt“ velmi talentovaných osobností, které rozvíjejí takovéto syntézy a nacházejí styčné plochy např. ve vědecké oblasti, a to na první pohled i u zcela zdánlivě cizích oborů jako matematika – geometrie – jazykověda, a vznikají zde velmi úzce specializované disciplíny, kupř. matematická lingvistika (s uchopením souvislostí mezi syntaktickými vazbami a strukturou konotací a implikací či logickou soustavou výpovědí nám pomáhá právě geometrizace, a to i zdánlivě nesouvisející estetická výchova pro její tvůrčí princip). Estetická (umělecká) výchova učí žáky/ studenty tyto jevy zachytit, rozpoznat, dávat je do souvislostí a jemně aplikovat. Jde o základ, který tento předmět položí i pro ostatní neumělecké obory, a to svým výsadním postavením pro práci s citlivostí, jemnocitem, intuicí. Zmíněný přístup dokládá, že konkrétní vědění pochází z obecného, ale i naopak, že obecné vědění je dokladem spojitosti konkrétních detailů, jak tomu učí i estetická výchova. Přeneseme-li se touto logikou dále, potvrzujeme, že veškeré (nebo alespoň mnoho) školní předměty, jak je známe z povinné školní docházky, vychází z jednoho obecného principu – tady jsme to dokládali na principu

geometrie, ale nezáleží ani tak na tom, zda předmět spadá do přírodních věd či společenských. Umělecká výchova si může dovolit spojovat vše, tedy všechno to, co pomáhá rozvoji myšlení a vnímání na tvůrčím poli. Na základě výše zjištěného lze přeci vyvodit, že na tématu geometrizace se ukazuje, že zde „rozdrobené“ vědění o světě v podobě oborů a předmětů lze spojit v jeden celek a vrátit se tak historicky do období před moderním a avantgardním rozvojem zejména přírodních věd a jejich oddělením od věd společenských, a to opět v jeden celek, tedy ve filozofii. Hovoříme tu o **filozofickém východisku geometrizace**.<sup>28</sup>

Na poli čistě umělecko-výchovných disciplín nelze samozřejmě vynechat interdisciplinární uplatnění mezi výtvarným uměním a dramatickou výchovou (především v aplikaci kostýmního výtvarnictví, scénografie, výtvarného pojetí filmu apod.), ale ani souvztažnost: dramatická umění a film – hudební výchova (schopnost ztvárnit výtvarným vyjádřením geometrických nástrojů pohybové vystoupení, tanec, dynamiku či emotivní prožitek z kinetického nebo zvukového umění obecně). Pomocí řeči těla, mimikou a gestikou se schopnost nápodoby statických či kinetických dějů dobře uplatňuje především v konzervatořích, o vysokých uměleckých školách (AMU, JAMU, AVU, VŠUP) už nemluvě. Dobře ukázat ostrým výrazem či tělesným pohybem nějaký geometrický předmět, ze kterého jde respekt či dokonce strach, naopak typickým zvukem a rychlým úsečným tahem smyčce dokreslit atmosféru geometrického pozadí – to vše vyžaduje schopnost syntézy a interdisciplinarity. Mluvíme o **dramaticky ztvárněné geometrizaci** pomocí zvuku či bez něj.

### 3.1.2. Matematický základ výtvarné geometrizace

V předchozích úvahách jsme konstatovali, že dizertační práce, byť z oboru pedagogika, pojímá všechny otázky umělecké výchovy nikoli prakticko-pedagogicky, ale spíše analyticky a mezioborově. Proto jsme se v předchozí pasáži obloukem vrátili k filozofii a konstatujeme, že tak, jako z dob antického pojetí vědy, kdy matematické obory i obory přírodní (a namnoze i umělecké disciplíny) byly souborně pojímány a polyhistoricky vnímány, i dnes se v tématu geometrizace ve výchově musíme zabývat **genezí tvaru, kompozice, proporce a prostoru**. Takovými věcmi se zabírá filosofie už v antické době, a to nejprve jako matematická věda, ale později už jako konkrétní geometrie (z řečtiny: gé = země, metria = míra), geometrický jev *tvaru* a *rozložení* popisuje starověké stavitelství. Sestrojení *kružnice* pomocí technického nástroje zavádějí už Řekové, konečně až v dalších dekadách a v novověku objevuje lidstvo *perspektivu* v obraze, *projekci* v obraze a *sféru* v

---

<sup>28</sup> Některé úvahy byly již zpracovány v oddíle 2.2 rigorózní práce (Vaniš, 2016) a budou ještě rozvíjeny ve filozofické kapitole dizertace.



obrazu.<sup>29</sup>

Pro potřeby této práce a detailnější zpracování zadaného tématu se nevyhneme klasifikaci některých odborných, ale nepedagogických termínů, které však v práci užíváme v souvislosti s geometrizací. Budeme postupovat od základního ke složitějšímu, tedy nejprve od „nižších“ (nikoliv nutně jednodušších nebo méně hodnotných) geometrických termínů k aspektům „vyšším.“ V základním školství se předpokládá zvládnutí především těchto „nižších“ geometrických prvků, víceméně technicky zvládnutelných a dosti prakticky užitých,<sup>30</sup> což ale nevylučuje projevy geometrizace „vyšší“, se kterou se u vzorku probandů ze základní umělecké školy setkáme. O tom budeme ale pojednávat ve výzkumné části práce.

Vraťme se ale k matematickým elementárním prvkům, jejichž výčet bude nutný pro naši ozdění práci. Základním geometrickým prvkem je **tvar** (u souhrnu tvarů hovoříme pak o *útvary*). Tvar je to, co naše oko vidí a rozpoznává v něm další prvky – jeho povrch, obsah, rozložení a obrys. Jedná se o základní stavební kámen pro geometrickou tvorbu. *Podobou* pak nazýváme jev, kdy jedna vnímaná skutečnost s určitým tvarem je předobrazem pro vznik téměř stejné skutečnosti – mluvíme pak o podobném nebo dokonce shodném **geometrickém útvaru**. Takový jev je seskupením rozličných bodů a tato seskupení pak základní geometrie nazývá *rovinou*, *přímkou*, *úhelníkem* a *koulí* – všechny tyto jevy se v empirickém materiálu budou vyskytovat, a to jak v elementární („nižší“) rovině, tak modifikované, tedy s ambicí na „vyšší“ uměleckou stylizaci.

Geometrická a téměř dokonalá *shoda* je tedy podobností toho kterého geometrického útvaru na útvar jiný. Vzniká tím pak tzv. Euklidův prostor, v kterém můžeme právě nalézat tyto geometrické shody, a to za předpokladu lidského vjemu. Na základě vnímání si pak tyto skutečnosti myšlenkově spojujeme, dochází tedy ke **geometrické syntéze**. Mají-li tedy realistické obrazy na základě takové syntetizace shodný tvar, konstatujeme, že jsou si **geometricky podobné**. Právě i taková podobnost se bude sledovat i ve výtvarných artefaktech ve výzkumné části.

Podobnost ale zachováme i tehdy, pokud útvar změní svou velikost nebo pokud se otočí. Deskriptivní geometrie počítá s tzv. *geometrickým koeficientem*, jenž udává míru této shody (změna velikosti či rotace nového útvaru vůči útvaru základnímu). Poměr **délka - úhel** (prostor či vztah mezi dvěma svírajícími přímkami) musí být přitom zachován. Nese-li realita

---

<sup>29</sup> O tom více, spíše z matematického pohledu, pojednává: Drábek a Harant a Setzer, 1978.

<sup>30</sup> Svědčí o tom tzv. *Tabulky pro ZŠ* se souborem matematických, chemických, fyzikálních a technických jevů, byť vydávané v různých obměnách v souladu s reformními požadavky (viz např. Běloun a kol., 1983).

koeficient číslo 1, konstatujeme dokonalou geometrickou shodu. Na tomto základě lze tedy dojít k závěru, že realita a obraz mají mezi sebou v otázce *čtverců, kruhů, kružnic, rovnostranných trojúhelníků, elips a hyperbol* tudíž **shodný geometrický vztah**. Z hlediska započítávání úhlů je tzv. zákon o zachování přímé úměrnosti splněn tehdy, když umístíme k sobě jakékoliv podobné útvary, mnohoúhelníky, neboť k vyřčení shodnosti a podobnosti nelze brát v úvahu jen poměry stran. My samozřejmě nemáme ambici ve výzkumné práci matematicky měřit tyto shody a ani by to nebylo účelné, v každém případě pro vyčerpávající výpověď o geometrické elementární zákonitosti musíme tyto aspekty zmínit.

Ačkoli jsme si již nastínili zcela základní geometrické vztahy shody a podobnosti, musíme si vymezit ještě další, poněkud složitější útvary, které budeme v pedagogickém terénu sledovat. Zmínili jsme už v předchozím textu úhel, pohovoříme nyní stručně o **bodu**, který se bude ve výzkumné části uplatňovat ve formě *bodových shluků*, a to ještě v symetrickém či asymetrickém provedení, dále se (někdy alespoň okrajově) musíme zmínit o kružnici, kruhu, křivce, přímce, ose, válci, rovině, nákresně, pásu, vrcholu, víceúhelníku (resp. mnohoúhelníku), rohu, středu, těžišti, průsečíku, rovnoběžce, různoběžce, mimoběžce, tečně, sečně a úsečce. Pokud budeme v umělecko-pedagogické analýze hovořit o seskupení či množině veškerých bodů v rovině ležících ve shodné vzdálenosti od sebe navzájem, budeme tím mluvit **kružnici**. Ona zmíněná vzdálenost začíná poloměrem a tento útvar je tudíž vlastně uzavřená křivka, jenž zahrnuje vnější rovinu a vnitřní rovinu. S útvarem kružnice se pojí útvar **kruhu**, který je – matematickým vyjádřením – množinou veškerých bodů sestavenou z vnitřního prostředí kružnice, tedy bodů ve větší nebo menší, ale vždy shodné, vzdálenosti od středu než je kružnicový poloměr. Tímto poloměrem je i každá úsečka, která spojí bod kružnice se středem.

Zmínili jsme již v souvislosti s kružnicí útvar s názvem **křivka**, což je pojem naprosto základní i nejen pro deskriptivní geometrii, ale hlavně pro výtvarnou kompozici, neboť expresivní tvorba, která zahrnuje valnou část tvorby žáků a studentů, je tvořena právě křivkami, protože se jedná o prosté tahy rukou (různé podoby uvidíme ve výzkumné části dizertace). Přesto, že obecně jde o objekt jednorozměrný, tak zobrazíme-li jej z úsečky do prostoru, vychází nám tzv. *parametrizovaný útvar* (parametrizovaná křivka).<sup>31</sup> **Přímka** je zase útvar nadřazený (resp. předcházející) křivce, jedná se pak o jednorozměrnou realitu s nekonečnou délkou a tloušťkou, navíc ještě s dokonalou rovinou. Matematicky vyjádřeno, přímku definují dva body, mezi kterými se ona nachází. Přímka s nejkratší spojnicí mezi

---

<sup>31</sup> Podrobněji o tom z hlediska matematického píše: Rektorys, 2003.

zmíněnými body se pak nazývá **úsečka**. Přímka (nazývaná též symetrála), kde je skupina bodu souměrná, se nazývá **osa**. Podle přímky je skupina těchto bodů s osou souměrná tehdy, pokud každý tento bod obsahuje též jeho obraz, jenž je také souměrný s přímkou. Pokud dva body splňují souměrnost s osou, je pak úsečka přímo kolmá na tuto osu, kde leží i její střed. Jestliže hovoříme o rovině, potom se jedná o souměrnost dvou útvarů podle osy tehdy, pokud jsou tyto překlopeny tzv. zrcadlově. Tyto jevy se dobře uplatní v tzv. zlatém řezu či v celkové kompozice plošných výtvarných prací, které popíšeme ve výzkumné části.

Trochu jiná je záležitost u trojrozměrného prostoru, kde se skupina bodů otáčením nemění kolem osy - například útvar **válce**, jenž je souměrný podle spojnice středových bodů dvou podstaw. Zde hovoříme **geometrické rotační asymetrii**. Dále je pro komponování plošných i objektových výtvarných děl důležitá tzv. **rovina**. Jedná se o dvojrozměrný geometrický útvar s nekonečnou plochou, a to plochou rovnou, proto rovina. Lze ji určit alespoň třemi body nebo úsečkou a jedním bodem kolmým na úsečku, definujeme ji ale také jako plochu pro kresbu – tzv. **nákresna**. Něco jiného se s rovinou stane, jestliže ji protne přímka (nazývaná též přímka hraniční) – vznikne tím pak **polorovina**. Tam, kde je nutné polorovinu specifikovat, zakresluje se pomocný bod, který se však na hraniční přímce nenachází. Tam, kde se protnou roviny dvě, vzniká **pás**, u něhož jsou obě hraniční přímky rovnoběžné a svou vzdáleností udávají tzv. šířku pásu. Toto vše se zase uplatňuje v tvorbě druhého plánu, tedy výtvarného pozadí v obraze, přičemž některých jevů si povšimneme opět při analýze výtvarného materiálu.

Při dosavadním vymezení sice používáme geometrický termín **bod**, ale zatím jsme si jej nikterak podrobně nedefinovali. Podobně, jako je tomu v jakékoliv vědní disciplíně – např. v anatomii, v syntaxi nebo v psychologii osobnosti, kdy rozebíráme tělesnou strukturu na nejmenší konkrétní detaily až k buňce (ty jsou však hmatné nebo viditelné, ať už mikroskopicky či okem) či rozčleňujeme výpověď na věty, které dále rozdělujeme na větné úseky a v morfologii na morfémy (ty jsou však nehmatné, nýbrž vyřčené), ba dokonce štěpíme osobnost na její strukturu, povahové rysy a její složky až ke konkrétnímu projevu (což je zcela nemateriální záležitost), bude tomu tak i v geometrii – ať už výtvarné či čistě matematické: hovořit se bude právě o nejmenším a neoddělitelném „morfému“ – bodu. Jde o *bezrozměrný základní útvar*, který určují pokaždé dvě souřadnice (v plošné výtvarné tvorbě) a v trojrozměrném prostoru souřadnice tři (u objektové výtvarné tvorby). Veškeré geometrické útvary takto seskupené pak nazýváme *množinou bodů*. S těmito množinami se v různých variantách setkáme zase při analýze dětských prací ve výzkumné části.

Také body jsou shodné, podobné a rozdílné. Krajiní body úseček nebo polopřímek, bod průsečíku, střed či vrchol, těžiště nebo ohnisko a bod dotyku – to jsou jen varianty jednotlivých bodů. Pokud v realitě či kresbě dojde k průsečíku ramen a vzniká tím sevřený úhel, hovoříme o bodovém **vrcholu**. Stejně tak je tomu i u průsečíku minimálně tří hran sousedních stěn, průsečíku dvou stran v **mnohoúhelníku** nebo v průsečíku všech stran v **kuželu**. Vrchol se ve výtvarném umění označuje též jako **roh**. Bod, na který působí síla rovinného tělesa, se nazývá **střed** či *centroid*. **Těžištěm** rozumíme hmotný střed, který je nezávislý na stejnorodosti těles.<sup>32</sup> Takové jevy, resp. jejich znalost, se uplatňují především v kubistických zpracováních, zvláště pak, jde-li např. o zobrazení sedícího aktu apod.

Bod, jenž vzniká průnikem křivky s plochou nebo průnikem dvou křivek či dokonce, jde-li o průnik jakýchkoliv dvou geometrických útvarů, se nazývá **průsečík**. Průsečíkem může být i takový bod, který tvoří dvě přímky v trojrozměrné realitě, přičemž se musí jednat o **různoběžky**, ale jde-li o přímky shodné, pak mohou mít za průsečík dokonce celou přímku. **Mimoběžky** nebo rovnoběžky v takovém případě mají průsečík tzv. nulový. Přímka a kružnice vytvoří průsečík bodem v dvojrozměrné realitě tehdy, pokud je přímka zároveň **tečnou** této kružnice. Pokud je přímka **sečnou** kružnice, jedná se takové body dva, které vytvoří průsečík. Pokud není přímka ani tečnou, ani sečnou kružnice nebo pokud je vzdálenost přímky od středu kružnice větší než její poloměr, vzniká již zmíněný nulový průsečík.

**Koule** s přímkou v realitě může vytvořit takový průsečík, kdy je přímka tečnou koule, a pokud je přímka sečnou koule, vytváří úsečku – jedná se o situaci, kdy je vzdálenost přímky os středu plochy koule menší než je kružnicový poloměr. Zmíněné útvary pak netvoří žádný průsečík, pokud není přímka sečnou ani tečnou plochy koule. Protnutím dvou kulových ploch v realitě vzniká bod, který je zároveň průsečíkem, jestliže je vzdálenost středů takových kulových útvarů rovna součtu jejich poloměrů.

Ve výtvarné výchově a umění vůbec tyto skutečnosti lze upotřebit hojně především též v objektovém zobrazení skulpturálních počinů (sochy, objekty, design), nicméně v plošném výtvarném vyjádření takovéto vidění upotřebíme tehdy, pokud chceme dokonale zachytit *objektovou realitu na kresebnou plochu*. Zdánlivě se ve výčtu jedná o poznatky školní a samozřejmé, nicméně při přesunu k „vyššímu“ geometrickému umění, např. avantgardním stylům geometrickým, si již bez dokonalého uchopení těchto matematických znalostí

---

<sup>32</sup> O tom více pojednává technicko-esteticky laděná publikace *Atlas geometrie – Geometrie krásná a užitečná* (Voráčková, 2012).

v analýze složitých forem nevystačíme.<sup>33</sup>

Pokud budeme tématicky analyzovat avantgardní umění, ve kterém se promítá vyšší geometrizace, a budeme-li chtít nacházet takové složité prvky ve výtvarném projevu žáků, musíme nutně pokrýt i geometrii **mnohoúhelníku**. Část roviny, ve které se nalézají úsečky spojující nejméně tři body, přičemž sousedící body se nenacházejí na jediné přímce, definuje právě tento útvar. Lomená čára čili skupina úseček v rovině s různými body je ohraničením vymezené části roviny. Za vrchol tohoto útvaru pokládáme pak jeho určující bod. Vrcholy, které nejsou tzv. sousední, se spojují úsečkami, jež nesou název úhlopříčky (též diagonála – úsečka, která pojí dva různé vrcholy mnohoúhelníku či mnohostranu, přičemž čtyřstěn neobsahuje úhlopříčku žádnou, pětistěn obsahuje pouze dvě stěnové a jehlan pak jednu tělesovou – může obsahovat stěnovou úhlopříčku). Takové úhly, které svírají spolu sousedící strany, se nazývají vnitřními úhly.<sup>34</sup> V jednom mnohoúhelníku mají shodný počet jak vnitřní úhly, tak vrcholy a strany, a tento počet nám poté udává konkrétní název úhelníku: trojúhelník, čtyřúhelník, pětiúhelník atd. Všechny zmíněné útvary v dětských malbách nalezneme, byť v nepřesné „matematické“ kopii, některé budou i umělecky posunuté (tedy záměrně nepřesné).

**Trojúhelníkem** rozumíme z matematického hlediska takový objekt, který nese tři body neležící v jedné přímce. V obecné geometrii rozlišujeme potom trojúhelník *ortický*, *rovnoramenný* a *rovnostředný*. Ortickým trojúhelníkem rozumíme útvar, který tvoří tzv. spojnice pat trojúhelníkových výšek, pravoúhlým zase chápeme takový, kde jeden vnitřní úhel je úhlem pravým a jehož dvě strany sevřené úhlem nesou tzv. odvěsnu. Přepónu pak tvoří protilehlá strana k pravému úhlu. Tyto zákonitosti jsou dobré nejen u kubistických děl obecně, ale v dětských kresbách se projevují skrze nápodoby strojů či domů, byť si zhotovitelé nejsou těchto zákonů zatím vědomi.<sup>35</sup> Specifika nastávají u útvarů nesoucích sice podobné názvy, ale rozdílné obsahy: definujeme-li kupř. trojúhelník rovnoramenný, jedná se o osově souměrný útvar, který má minimálně dvě strany (ramena) stejná, ale základnu jinou – tedy takovou, která se neshoduje s protilehlým *vrcholem* útvaru. U trojúhelníku rovnostředného se jedná o osovou souměrnost s třemi osami a třemi stranami spolu s úhly, kdy ale vše je shodné.

---

<sup>33</sup> O takových analytických aspektech podrobně pojednává: Boček a Kočandrlé, 2009.

<sup>34</sup> Ve výtvarném projevu dětských prací (ve výzkumné části) budou tyto prvky, resp. inspirace takovými zákony dobře patrné zvláště u ztvárnění tzv. vloček či maleb, které jsou koncipovány jako symetrické.

<sup>35</sup> Ve zkoumaných projevech se bude převážně jednat o motivy mašinek, vláček, domů apod. s jejich detaily.

Jiný útvar, **čtyřúhelník**, lze matematickým (i výtvarným) prizmatem rozdělit na dva shodné trojúhelníky, nese pak tedy čtyři strany a vrcholy. Rozlišujeme tudíž čtyřúhelník *konkávní* (dutost a konvexnost) a *vypouklý*, jež se dále variuje na *kosodélník* nebo *různoběžník*, čtverec s pravými čtyřmi úhly, *kosočtverec* se shodnou délkou stran, *deltoid* se shodnou velikostí dvojic přiléhajících stran, *lichoběžník* s pravoúhlým svírajícím jedním ramenem na základnu a neshodnou délkou jeho ramen a stran, *dvoustředový čtyřúhelník* s možností vepsání i opsání kružnice, *tětivový čtyřúhelník* s možností toliko opsání kružnice a *tečnový čtyřúhelník* se stranami rovnajícími se tečnám vepsané kružnice. S pěti vrcholy a pěti stranami vzniká pak **pětiúhelník** apod. (se šesti to je šestiúhelník, kdy jeho strany a úhly jsou si navzájem shodné, se sedmi vrcholy a stranami vzniká sedmiúhelník neboli sedmihran, jehož strany jsou zároveň tečnami vepsané kružnice, která opisuje jeho hrany a vrcholy, a další varianty).<sup>36</sup>

Výše uvedený výčet je z výtvarného hlediska také důležitý pro všímání si takových struktur v obrazech, jako jsou designové a textilní návrhy, strukturované materiály oděvů, tkanin a povrchů, kresby včelích pláství a podobných symetrických a asymetrických jevů. Mnohdy žáci mají ambici takové jevy dokonale zobrazit (a to i přesto, že **dokonalost ve výtvarném projevu** není namístě), ale bez pochopení základních znalostí geometrie si neví ještě rady – to se týká především kreseb objektových realistických přenosů na papír či u dešifrování kubistických či kubofuturistických děl.

Dokonalého tvaru, jak v prosté geometrii prizmatem matematicky, tak ve výtvarné výchově, se pak těší **oblé tvary**, ať už jde o pouhé kresebné náčrty nebo zobrazení v malbách s barevnými výplněmi a schopností autora dosáhnout *iluze světla a stínu*. Takovými obrazy s paprscitými jevy jsou např. díla z období *op-artu*<sup>37</sup> nebo *rayonizmu*, na kterých to lze ve výtvarné edukaci velmi dobře demonstrovat.<sup>38</sup> V předškolní výtvarné výchově je zobrazení oblých tvarů ještě spontánní, tudíž nedefinované zadáním. Jedná se o pohyb senzomotoricky vedené ruky, přičemž v následujících letech spontaneity postupně ubývá, a to pod vlivem

---

<sup>36</sup> Za základní literaturu k tomuto tématu pro potřeby učitele a žáka/ studenta lze též považovat v zásadě metodickou příručku: *Průvodce matematikou 2* (Palková, 2007).

<sup>37</sup> *Optické umění* se projevuje už koncem 50. let minulého století, využívá jevů jako pohyb a nestabilita a pracuje s optickou iluzí pomocí geometrických obrazců, především kružnic a polokružnic. Poprvé byl představen r. 1964 v Muzeu moderního umění v New Yorku, za zakladatele se uvádí maďarský malíř Victor Vasarely.

<sup>38</sup> Avantgardní výtvarný směr *rayonizmus* (někdy zvaný *rayzmus* či dokonce *rayonnizmus*, ruským názvem *lučizmus* či *luchizmus*) vznikl r. 1913 v Rusku. Netrval tak dlouhou dobu jako kubismus nebo kubofuturismus, o to více jsou jeho tendence dodnes zajímavé. Poprvé jej uvedli manželé-výtvarníci **Michail Larionov** a **Natalia Gončarovová** a popsán byl prvně v roce 1913 v almanachu *Oslí ocas*, později ve výtvarném manifestu *Terč*, ve kterém stanovili teoretickou studii o rayonizmu.

definování tvaru a zadání pedagoga, resp. povědomí o geometrické podobě dokonalého tvaru. Nesmíme v tomto výčtu proto zapomenout na **kouli**, jejíž zobrazení do plošné tvorby je náročné nejen pro dítě, ale mnohdy i pro samotného dospělého (a to i zobrazení pouhého kruhu), a která je již v době euklidovské filozofie popsána jako těleso v prostoru tvořící všechny body trojrozměrného prostoru (euklidovský prostor je prostorem trojrozměrným), kde jejich vzdálenost od středu se rovná nanejvýš poloměru.<sup>39</sup> O povrchu koule se v geometrii hovoří jako o *kulové ploše*, přičemž plochy s nejmenším obsahem, které obsahují daný objem, uzavírají mezi sebou plochu rovnající se nule. Největšího objemu uzavírá poté plocha s takovými „plochami“ s obsahem největším. Právě u zobrazení koule je ve výtvarné výchově problém přenosu realistického objektu do plošné tvorby (papír). Po žácích/ studentech to vyžaduje senzitivitu při sledování dopadu světla na objekt a schopnost výtvarného přenosu tento jev správně zaznamenat. To jsme však stále v rovině elementární geometrizace, ale u „vyššího“ uměleckého posunu to znamená schopnost vyjádřit tyto jevy zkratkou.<sup>40</sup>

Ohledně zachycení a přenosu stínu a světla do vhodného místa ve výtvarném počínu je zapotřebí se zmínit o podobném objektovém útvaru – **válci**, který je matematicky definován dvěma *podstavami* a *pláštěm*. O *kolmém válci* hovoříme tehdy, jestliže plášť nese přímky v kolmici na podstavu. Když tyto přímky pravý úhel s podstavou nesvírají, jde o tzv. *kosý válec*. *Kruhový válec* definuje kruhová podstava a *rotační válec* je zároveň kolmý a kruhový. Rotační osou pak v matematice (geometrii) rozumíme středovou přímku útvaru.

Tato, výše uvedená geometrie je využívána ve výtvarném umění nejen v klasickém realistickém zobrazování do přelomu dvou století, ale také při deformaci reality v období avantgardních směrů, především tedy v *surrealizmu*, kdy divák získává skrze obraz vjem naprosto **amorfních tvarů**. Viditelnými aspekty takového avantgardního zobrazení jsou řezy válcem, které jsou nadále deformovány v patvary, provokujícími naše smysly svou neskutečností. Samozřejmě se to děje při celkové kompozici úběžníků a diagonál, které evokují snové a neskutečné pocity.<sup>41</sup>

Blízko útvarům, jež jsme zatím popsali, je „odvozenina“ koule – tzv. **hyperkoule**. Jde opět o prvotně matematický (geometrický) útvar, tvořící však „vyšší“ varianty koule. Hyperkoule je jakoby nezakotvená v mnohorozměrnosti, tedy v prostoru o více dimenzích než dvě. Ve výtvarném umění se s hyperkoulí v školní praxi zpravidla nesetkáme, snad jen

---

<sup>39</sup> V pedagogickém ohledu je namístě uvést publikaci z pera Katedry didaktiky matematiky Matematicko-fyzikální fakulty Univerzity Karlovy *Matematika v devíti kapitolách* (Hudeček, 2008).

<sup>40</sup> Tyto jevy se ve výzkumné části dizertace ukazují především na motivech ovoce v tvorbě zátiší.

<sup>41</sup> O tomto jevu v souvislosti se S. Dalím bylo již hovořeno, viz: Vaniš, 2016.

v některých náročných odborně-výtvarných oborech jako architektura či design, které jsou však právě pro svou náročnost zařazeny až na vyšších odborných a vysokých školách, ale běžně se setkáme se zmíněným válcem a koulí, kdy koulí rozumíme v podstatě kruh, nýbrž o třech dimenzích.

Zmínili jsme surrealistické deformace takových geometrických zobrazení, ale ve výtvarné výchově narážíme i na neméně důležitý směr, patřící pro svou vizuální náročnost k moderním avantgardním směrům, a tím je *futurismus*. Právě pro jeho aspekt pohybu a rychlosti jsou geometrické dovednosti nezbytné, neboť trojrozměrné futuristické jevy se geometricky mísí v dvojrozměrné malbě. Vzájemně se doplňují a prolínají jejich tvary. Tím může vznikat spleť pro nenáročného diváka už naprosto neuchopitelná, vizuálně negramotný žák/ student pak nerozšífruje kompozici obrazu, ale ani jeho děj. Vrcholem pro výše uvedenou geometrizaci se pak ve „vyšší“ kultuře (resp. profesionálním umění) stává tzv. *geometrická abstrakce*.<sup>42</sup>

Neméně dalším podstatným útvarem v této souvislosti je **úhel**. Matematicky se opět jedná o útvar tvořený rovinou nebo prostorem, která je obklopena dvěma polopřímkami. Tyto nesou jeden počáteční bod. Mezi dvěma přímkami je vždy utvořen nějaký vztah, který my známe jako *prostor úhelný*, pokud se ovšem nejedná přímo o tzv. *nulový úhel*, který je však opět čistě matematickým pojmem (i přestože se ve výtvarném umění uplatňuje, ale nikdo jej v této souvislosti nedefinuje). *Ostrý úhel* pak svírá, vyjádřeno číselně, mezi rameny méně než devadesát stupňů – ve výtvarném zobrazování jsou to předměty špičaté a ostré, útočné nebo nebezpečné, navozující zpravidla určitou *negativní emoci*<sup>43</sup> (připomeňme si tu např. agresivně vyznívající agitační plakát s názvem zakončeným vykřičníkem: *Bijte bílé rudým klínem!*).<sup>44</sup>

Co se dále týče úhelných vztahů, tak v matematice, ale i ve výtvarné výchově se nejčastěji setkáváme s označením *pravý úhel*. Rozumíme jím v číselném vyjádření úhel devadesátistupňový, který je základní výbavou i pro tu nejjednodušší kompozici výtvarného díla, tedy nejen kubistického či futuristického. Interiéry, nábytek, statické umístění lidské figury v prostoru a architektura v exteriéru – to vše se neobejde bez znalosti právě pravého

---

<sup>42</sup> V teoretické části o aspektu emocí v umělecké výchově ještě budeme také hovořit. Tyto jevy byly z výtvarně-pedagogického pohledu podrobně zpracovány též v textu: Vaniš, 2013.

<sup>43</sup> V této souvislosti se ve výtvarném materiálu ve výzkumné části práce setkáme s čistě geometrickými výtvary dětí s příznačnými názvy jako: „Vzteky“ nebo „Strach“ apod.

<sup>44</sup> Obraz konstruktivisty a suprematisty **El Lisického** z r. 1919 patří k vrcholům sovětské propagandistické tvorby, nicméně svou kompozicí a geometrickým jazykem převzatým od Kazimíra Maleviče (a dále pak osobitě zdokonaleným) je z hlediska dějin umění cenným počinem.



úhlu. Vše, co stojí na základně poutané zemskou přitažlivostí, je povětšinou v primárním plánu ve vztahu pravoúhlém, dokud však nezačneme počítat s *perspektivou v obraze* (tedy vzdáleností a podobnými jevy). Samotný obraz, tedy výtvarné vyjádření plošné, tudíž na papíře, je adjustován<sup>45</sup> většinou pravoúhle, a to jak ve školním prostředí, tak v profesionální malbě. Jisté posunutí představuje tzv. *tupý úhel*, jehož ramena svírají více než devadesát stupňů, ale nedosahují rozpětí sto osmdesáti stupňů, což by se rovnalo opět nulovému úhlu, který se v geometrii v tomto případě nazývá *úhel přímý*.

Podotkněme ještě, že mimo všechny uvedené varianty úhlů se ve výtvarném zobrazování vyskytuje vždy tzv. *kosý úhel*, jenž svírá všechny ostatní stupně, než které byly dosud uvedeny, ale naopak termín *plný úhel* (se sevřením tři sta šedesát stupňů) není pro výtvarnou výchovu v zásadě podstatný, neboť de facto neexistuje. A stejného postavení by měl i *úhel dutý*, který je oproti tomu větší než úhel přímý, ale zároveň menší než plný. V uměleckém výrazu však zajisté upotřebíme *konkávní a konvexní jevy*, a to při zobrazování všech nepravoúhlých realit.<sup>46</sup> Existence či koexistence, a to jak *vrcholových úhlů* se společným bodem, tak *vedlejších úhlů*, které mají společné rameno, jsou jevy, které nalezneme v obraze poskládány do jednoho celku tolikrát, že nebýt barevného odlišení a kresebného zvýraznění linií, tak bychom se v kompozici díla vůbec neorientovali. Konstatujeme tedy, že rozličné úhly jsou tedy přítomny téměř ve všech formách, a to jak v prosté geometrické tvorbě, tak v pozdější avantgardě profesionálů (např. Braqueovy nebo Fullovy obrazy jsou toho dobrým příkladem).<sup>47</sup>

Jsme si vědomi, že výše uvedená kapitola je velmi vyčerpávající co do pojmosloví, ale je nutná právě pro prosté odlišení základních matematických prvků (geometrických) od prvků uměleckých – tedy takových, které z prosté geometrie vycházejí, ale jsou již do díla zasazeny v kontextu osobité estetiky (stylizace, proudu, směru, zkratky výtvarníka apod.). Jedno bez druhého tedy nelze uvádět. Ve výzkumné části práce budeme s mnoha výše uvedenými pojmy pracovat, nikoli však se všemi.

### 3.1.3. Geometrizační z hlediska fyziky a optiky

Pro výčet dalších aspektů geometrizační je zapotřebí pojednat téma i z hlediska lidského vnímání a iluzí, které tvarová psychologie na jedné straně a optika na straně druhé

---

<sup>45</sup> **Adjustace** - termín se ve výtvarném prostředí užívá hlavně pro rámování díla, ve školní umělecké praxi jej lze nahradit i *olemováním, ohraničením* apod.

<sup>46</sup> **Konkávnost a konvexnost** bude zřejmá v přílohovém materiálu u motivů interiéru či pohledů do auta aj.

<sup>47</sup> O související geometrické terminologii více v publikaci: Vopěnka, 1989.

umožňují členit do několika kategorií. Existence tzv. **optických klamů** závisí vlastně na odrazech světla (ve výtvarné tvorbě je to např. vytvořená kompozice z vody, která se vysráží na sluncem vyprahlé hliněné cestě, zbylé kaluže vrhají záblesky na lidské oko, pojímají do sebe obraz stromů, a to vše v deformované rozměrové podobě atd.). Vjemy, které jsou relativní, získáme na základě klamů. Geometrického vnímání se to týká neméně, neboť tu velmi záleží na pozorovacím úhlu diváka či přímek odrážených na základě lomu světla, paprsků, stínů apod.

Na zhodnocení výsledného geometrického tvaru se podílí nejen oko, ale především mozek – výsledný tvar, který vidíme, je právě konstrukcí mozku. Iluze geometrického tvaru se děje na základě určitého zkreslení. Člověk vidí perspektivu i v podobě, která je neslučitelná s realitou, a prostor či vzdálenost ve svém zorném poli hodnotí zkresleně (ubíhající horizont či naopak těsná blízkost několikakilometrové vzdálenosti apod.). Dvě různé délky lze hodnotit jako shodné. Na základech kontrastů délek, prostorových rozměrů a různých velikostí úhlů vznikají právě geometrické iluze.

Klamy ale fungují i na základě „matení“ oka a mozku barvou, nejen tedy tvarem – dokonalým příkladem je tzv. **Hermannova tabulka**,<sup>48</sup> ale existují i obrazy, které nabízejí divákovi dvě i více variant vyhodnocení. Ve zmíněné tabulce vidí lidské oko např. v průsečících bílých přímek i šedivé tečky, které tam ale objektivně vůbec přítomny nejsou. Podobný příklad nalezneme i u **Lingelbachovy svítící tabule** (někdy též jiskřivé), která přítomností světlých kulatých bodů v průsečících tmavých čar mezi černými čtverci na obrazovém poli způsobuje iluzi jiskření a blikání, která však vymizí při zadívání se na geometrický obraz z přílišné blízkosti či zaměření se na jeden bod v něm. Dosud uvedené jevy se vyskytnou i ve výtvarném materiálu ve výzkumné části práce.

Když jsme hovořili o tvarové, prostorové a úhlové iluzi – souhrnně označováno jako **geometrické iluze** (tedy zkreslení geometrického tvaru), uveďme tzv. optický klam zdánlivého zkreslení. Lidské oko vnímá dvě naprosto shodné vzdálenosti jako zcela různé a implikuje mozek k hodnocení klamného perspektivního pole – tedy vidět perspektivu tam, kde reálně vůbec není přítomna. Jako příklad nám poslouží **Heringův klam** (kompozice přímek způsobí mylný dojem hloubky), **Fraserova neexistující spirála** (vnímáme spirálu, ačkoli jde pouze o kružnice protnuté černými a bílými trojúhelníky), **Lyerův klam** (či Muller-Lyerův klam: dvě naprosto stejné vodorovně umístěné úsečky vnímáme jako úsečky naprosto

---

<sup>48</sup> L. Hermann představil optický klam v podobě mřížky, která je rozdělena na tmavé čtverce bílými čarami vytvářející tak na svých průsečících body, které při zaostření zmizí.

různé), **Sanderovu iluzi** (při níž špatně odhadujeme velikosti a směr úseček v kosočtverci a kosodélníku), **Kaniszův trojúhelníkový klam** (jde v podstatě o chybějící trojúhelníkové tvary způsobené vzájemně se doplňujícími prázdnými a plnými dvojicemi nebo také dvojicemi bílými a černými) či **Poggendorffova iluze** (ve skutečnosti protínající se linie nevyplněným bezbarvým sloupcem vnímáme jako mimoběžné). Doplňme ještě, že v případě Kanisze jde o iluzi s prostorem a perspektivou, kdy iluze, kterou prostor vnucuje lidskému oku, je tak masivní, že mozek je zahlcen jejími doprovodnými efekty, a proto zkresleně obraz vyhodnocuje, i když třeba předem matematicky i ví o jeho pravdivosti. Nativní kultury, které nemají ve zvyku zobrazovat motivy na principech perspektivy, dosahují daleko méně takových klamů, což vlastně potvrzuje, že tyto iluze jsou jen konstrukty.

Ve výtvarné praxi výše uvedených jevů využíval M. C. Escher,<sup>49</sup> a to např. v díle *Den a noc* skrze tzv. přepínání pohledů na realitu. Využil jich také ve známém obraze, uváděném často v učebnicích tvarové psychologie a výtvarné výchovy, s názvem *Vodopád*. Autor vlastně svou tvorbou dokazoval matematické vztahy mezi geometrickými jevy a objevil tudíž vztah mezi černobílým viděním, který vytvářel nové optické dimenze. Tvary jako válec, prstenec, spirála či koule byly základními prvky jeho počínů.<sup>50</sup> I když zprvu jeho tvorba neměla ryze matematicky promyšlený ráz a byla spíše intuitivní, Escherovo studium matematiky a geometrie se stalo dokladem interdisciplinárního pojetí geometrizace v umění – zde jde sice už o příklad přechodu z „nižší“ (tj. elementární, jednoduché) geometrizace do „vyššího“ geometrického umění, jak jsme v úvodu práce pojednali. Umělec využívá později svého také hlubšího studia *rovinné symetrie*, na jejímž základě tvoří rytiny, kresby a řezby nebo nástěnné tapety.<sup>51</sup>

Deformovanou optickou geometrii v surrealistickém geometrickém pojetí ztvárňoval S. Dalí. Patrně je to např. v zrcadlovém obraze labutí plovoucích na vodě, jež připomínají hlavu slona. Počet labutí v centrální kompozici odpovídá svým odrazem výslednému zkreslení obrazu slonů. Jde o dílo s příznačným názvem *Labutě odrážející se ve vodě jako sloni*. Vidění neskutečných obrazů funguje na přesmyknutí **vizuálních interpretací**, resp. mozek přepíná mezi dvěma možnostmi vyhodnocení reality. Vyplňování roviny jedním či

---

<sup>49</sup> Escher představil novou dimenzi geometrie, na jejímž základě vzniká obor *krystalografie* (Chvátal, 2013).

<sup>50</sup> Autorovy základní kompozice lze shlédnout např. v publikaci: Escher, 2003.

<sup>51</sup> Escher v r. 1941 napsal skript poznámek *Regular Division of the Plane with Asymmetric Congruent Polygons*, který popisuje principy jeho umění. Prvotní myšlenkou bylo zachycení postupného přerodu pouhých matematických vztahů v umělecké dílo. V textu prvně popisuje barevné kompozice a ustanovuje kategorie různých kombinací geometrických tvarů a **principů symetrie**. V tomto ohledu je stejně vyčerpávající i jeho vydané knižní dílo *Vision of Symmetry* (Escher, 2004).

vícero geometrickými tvary bez mezer a překrytí těchto tvarů se nazývá **teselace**.<sup>52</sup> Pokud ve výtvarném díle využíváme opakovaně stejného geometrického tvaru pro vznik nového tvaru, a to ve výsledném vidění, mluvíme pak o *pravidelné teselaci*. Pravidelné mnohoúhelníky s mnoha různými tvary poté můžeme zahrnout do tzv. *poloprávidelné teselace*, ale za předpokladu zachování shody uspořádání použitých tvarů a jejich vrcholů (matematicky řečeno: zkosená trihexagonální struktura, síť složená z nepravidelných trojúhelníků apod.). Dále uveďme, že práce s nepravidelnými tvary je tvorba tzv. *nepravidelné teselace* (v designu a průmyslových výrobcích např. trojúhelníková tkanina, plot, síť aj.). Za příklad tzv. *střídavé teselace* lze zase uvést obraz složený s osmiúhelníků. A např. u výtvarného díla plošného zobrazující hexagonálně včelí plástev hovoříme o *naturální teselaci*.

Výše uvedené teselační možnosti jsou, jak v op-artu, tak v souvisejících geometrických projevech, nepostradatelnou základnou volného i užitého umění. Ve výtvarné pedagogice je možné s těmito prvky také pracovat se záměrem přípravy žáků či studentů pro taková povolání, jako jsou: designérské profese, textilní výtvarnictví, bytová architektura či exteriérové stavitelství. Výtvarná témata mohou být zadávána například i v podobě řešení struktury v kuchyňském interiéru (barevné keramické obklady buď jednotlivě či jako celek), výsledné vzorkovníky podlahových krytin (důležité je „pásovité“ výtvarné vidění a provedení), optické zmenšení či naopak zvětšení malých bytových prostorů (pomocí barevné palety a geometrických lomů světla), brutalistní<sup>53</sup> sonda jako řešení postmodernity velkých komplexů (její nové modifikace), a konečně jako diskurz v zahradní architektuře či krajinném návrhářství (využití optických geometrických zákonitostí v parkových návrzích, opakujících záhonových pásů apod.). Absolvent školních hodin výtvarné výchovy, a to jak na základních, tak i na základních uměleckých školách, by měl být seznámen s těmito jevy, a na střední škole či škole vyšší odborné (výtvarného směru) by měl disponovat schopností takové umělecké vidění mít a stavět na něm další praxi.

K teoretickému seznámení a pro hlubší představu s výše uvedenými geometrickými jevy v esteticko-výchovných předmětech dodejme také několik vhodných zástupců (příkladů): cihlové stavební obklady jsou založeny na tzv. **dekompozici G. Voroného**, kdy porušením kompozice metrického prostoru danou vzdáleností k množině těles, vznikají výtvarně hravé počiny (např. v marocké Marrakéši jsou k vidění jak mozaikové obklady, tak dekorativní

---

<sup>52</sup> O výtvarné teselaci (z angl. *tesellation* = mozaika, mozaikování) a souvisejících jevech podrobně pojednává Dunbain, 2006.

<sup>53</sup> **Brutalizmus** – výtvarný a architektonický styl, uplatňující se především 50. a 60. letech minulého století, a to především v tehdejší Jugoslávii, který měl ovšem značný vliv i na střední a východní Evropu po celé 20. století.

textil, nebo Sadské hrobky využívající stejných principů, jakož i Palác Bahia a muzeum v Daru Si Saidu).<sup>54</sup>

V souvislosti výtvarnou výchovou znovu zmiňme Escherovu geometrii, a to navíc v podobě *Neckerovy krychle* a v souvislosti s *Penroseovým trojúhelníkem*, jež byly základem pro moderní výtvarné vnímání, a to především v problematice **dekorativní geometrie**. V souvislosti s optickým geometrickým uměním je nasnadě uvést těž práci s tvary, které výtvarníci ztvárňují z křivek – jde o *Möbiův pás*, jehož plocha obsahuje jen jednu stranu a jednu hranu. Pro nemožnost orientace pásové plochy se řadí k neorientovatelným plochám, lze ji tedy vizuálně zobrazovat pouze na tzv. *Kleinově sklenici*, která pak ukazuje deformace vzniklé překreslením z dvojrozměrného prostoru do prostoru trojrozměrného. Klein tak vyobrazuje plošný geometrický jev, a sice zavřenou sklenici bez obsahu (vnitřku) a okolí (vnějšku). Aniž by se sklenice dala zhotovit v trojrozměrné realitě bez protínání se linií a ploch, přesto kresebně sestavit jde – vzniká geometrický paradox, neboť plocha má jen jediný povrch.<sup>55</sup>

S dosud uvedenými jevy v této podkapitole se budeme sice také (někdy více, někdy méně) setkávat i při analýze výtvarných prací, byť vůbec nejde o to, abychom striktně dodržovali vymezená odborná označení či dokázali přesně určit, o jakého autora-průkopníka by se jednalo, pokud bychom jev z dětské výtvarné práce k výše uvedenému nějak přiřazovali. Jde nám spíše o to, abychom byli „všímaví“ při prohlídce výtvarných počinů žáků/ studentů základní umělecké školy, ale také abychom věděli, že tyto teorie a jevy existují a že již byly někde popsány.

#### 3.1.4. Geometrické výtvarné vnímání z hlediska psychologie

V umělecké výchově se uplatňují, a to mnohdy v značné míře též psychologické prvky. Jsou to prvky neklidu, vzruchu a nejistoty, neboť dosavadní zakotvenou realitu kolem nás zmíněné deformace nabourávají. Týká se to i např. výše zmíněné teselace a Voroného dekompozice. Není od věci uvést, že toto geometrické optické umění je mnohdy natolik (ať už uvědoměle či neuvědoměle) pro diváka zneklidňující, že lze při setkání s takovými výtvarnými artefakty zachytit psychologické projevy neurotické, ale i fyziologické: tachykardické, hypertenzní či viditelné symptomy rozšířených zornic a rozrušeného chování. Takovéto zkušenosti jsou ale mnohdy **záměrem** (ať už umělcovým či pedagogickým) při

---

<sup>54</sup> *Teselaci* související s principem *Voroného diagramu* možno s žáky či studenty interaktivně vyzkoušet např. na odkaze Masarykovy univerzity v Brně (Teselace, 2020: 17:41:00).

<sup>55</sup> Některé tyto jevy byly již podrobně popsány v rigorosní práci: Vaniš, 2016.

setkání se s takovým dílem, jež vyvolá zvědavost nebo jen nevšední zážitek. Dokazuje to, že umění je také hra, a jelikož uměleckou výchovu řadíme do pedagogického procesu, konstatujeme, že tím potvrzuje Komenského „otřepané“ pravidlo „škola hrou“<sup>56</sup> jako jednu ze tří hlavních pedagogických cílů, kterých má být použito ve formování osobnosti – tedy „vzdělání ve vědě, umění a řemeslu,“ což výše znázorněná geometrizace dobře splňuje.<sup>57</sup>

V psychologicko-uměleckém pojetí vnímání geometrického díla a v jeho tvorbě se významně uplatňuje **gestaltizmus** – tvarová psychologie, psychologie celku. Filozofie gestaltického principu je tu v ostré opozici proti asociačnímu principu, kdy významuplný tvar v prožívání a chování vzniká sdružením jednotlivých prvků.

Členitými strukturami se řídí **elementarizmus**, který na základě definic jednotlivých reflexů jako základních psychologických jednotek (resp. jednotek chování) utváří globálnější pohled.<sup>58</sup> Gestaltizmus je přesvědčen, že prvky (elementy) jsou produktem lidské abstrakce, ale také že jsou zpětným konstruktem. Pracuje tedy na principu druhotně vytvořené abstrakce a konstrukce. Skutečnost je dle tvarového principu jeden celek, který uzpůsobují vzájemné interakce. Jedná se o mechanismus stroje pracujícího v souvislostech a vzájemnosti, aby pak vyprodukoval výsledné dílo. Realita se rovná celkovému tvaru, a jelikož jde o realitu živého organismu (člověka), funguje tento princip v prožívání, chování a úsilí. Gestaltizmus se ve svém vysvětlování jevů opírá o synergii jednotlivých částí v celku. Výslednicí je pak vzájemné působení menších celků.

**Synergismus** je přesvědčen, že platí následující pravidlo: malý element spojený se stejně malým elementem nám dává jeden veliký element, což je vlastně též logická a základní matematická operace. Síla takového jevu je tedy ve výslednici (celkovém tvaru) větší než jednotlivé síly v součásti celku. V umělecké výchově podle gestaltizmu pracujeme tedy s předpokladem, že výsledný dojem z celkového díla je mohutnější než jednotlivé elementární dojmy z jeho součástí, pomocí nichž obraz teprve budujeme. Tyto dojmy jsou tu tak podružné. To platí o výstavbě uměleckého díla samotným tvůrcem (v umělecké výchově dítětem/ žákem/ studentem). Při jeho recepci pak půjde o prvotní silný dojem z celkového díla, šok, ohromení, údiv – tento celek lze analyzovat divákem, dospět k rozboru obrazu (v

---

<sup>56</sup> Nechápejme Komenského uplatnění *hry* jen jako prvek ve výchově výtvarné, tedy v souladu s konkrétnějším obsahem naší práce, ale jako prolínání esteticko-výchovnou základnou obecně, tedy i v ostatních didaktikách, a to i v dramatické výchově – viz jeho dílo *Škola na jevišti*. Dodejme jen, že potřebnou zásadu názornosti, nezbytnou právě v geometricko-výtvarné problematice, autor uplatnil již v *Didaktice*.

<sup>57</sup> K prostudování **Komenského** zmíněných aspektů možno nahlédnout do databáze: Komenský, 1970: 23 nebo Komenský, 1946.

<sup>58</sup> **Elementarizmus** – uvedení diagonál do obrazu, je znám spíše jako pojem pro variantu *neoplasticizmu* z r. 1924 *Teem van Doesburgem*, v této souvislosti jde ale o psychologický pojem. Více o autorovi: Baljeu, 1974.

umělecké výchově dítě/ žák/ student rozebírá výsledný tvar díla, analyzuje jeho části a interpretuje). Na mysli máme obvykle hotový, povětšinou hmotný **artefakt** nesoucí nějaký význam (nebudeme hovořit o konceptuálních dílech nebo o pouhých myšlenkových výtvarných počinech).<sup>59</sup> V každém případě si představme artefakt jako ucelenou formu, tvar, napříč estetickou výchovou.<sup>60</sup> Při rozboru geometrických prvků, na které se zaměřujeme, funguje synergický princip obdobně, i když za předpokladu práce s geometrickými elementy jako těmi součástmi mechanismu stroje, který produkuje už vyšší geometrické dílo. Zde se dostáváme s jakýmsi předstihem k „vyšší“ geometrizaci, tedy k profesionální kultuře, umělecké geometrické tvorbě, o které budeme hovořit ještě podrobněji.

Nyní nám ale v kontextu dizertačního tématu postačí pochopit jednoduchý mechanismus působení malých prvků, které jsou součástí velkého tvaru, a seznámit se s výše uvedenými pojetími celku a detailu skrze filozofické (popř. psychologické) principy gestaltizmu, elementarizmu a synergizmu. O gestaltizmu a elementarizmu jsme se již zmínili.<sup>61</sup> V rámci synergizmu ale zbývá ještě upozornit na tzv. **synergicko-estetický efekt**. Ten vychází z teorie holistické filozofie, která tvrdí, že za současné vzájemné interakce jednotlivostí ve velkém celku dochází k mohutnému účinku, jež je však neočekávaný a nárazový. Holizmus konstatuje, že výsledný tvar je mnohem více než jeho jednotlivé elementy, resp. znamená mnohem více co do důležitosti.<sup>62</sup> Nicméně synergický efekt je v estetickém pojetí jakási přidaná hodnota, která vzniká jako nadstavba působení dvou či více elementů v celku. Platí pak tedy, že čím více se těchto elementů v celku nachází, tím větší je synergicko-estetický efekt, protože obsahuje tím více „nadstaveb“. V estetickém pojetí zde hovoříme o **umělecké nadstavbě** či **umělecké nadhodnotě**, přičemž platí, že v procesu tvůrčím (tedy i v umělecké výchově) je tato nadhodnota na základě individualizmu vytvářena už právě jednotlivými menšími nadhodnotami sestavovaných elementů, které navíc působí ve vzájemné interakci v díle tak, jak je autor (v umělecké výchově dítě/ žák/ student) seskupuje. Mluvíme tu tedy nejen o nadstavbě holistické, resp. synergické či gestaltické, ale též o

---

<sup>59</sup> Zde sice pracujeme s pojmem **umělecký artefakt** (především ve výtvarné výchově), který pokládáme za materiální dílo např. v podobě obrazu, sochy apod., ale v umění slovesném se bude jednat o artefakt též, přestože výslednicí je např. literární příběh či báseň. Artefaktem zde rozumíme knihu, co obsahuje děj, poetiku apod., a to vše se zachováním *formy i obsahu*.

<sup>60</sup> Více: Peterka, 2006.

<sup>61</sup> O synergizmu a souv. Smuts, 1926.

<sup>62</sup> O holistické filozofii lze hovořit z různých pohledů těch kterých sociálních věd (pedagogiky, sociologie, psychologie aj.). Nicméně pouze pro úplnost doplníme i **Durkheimovo** v zásadě pedagogické – dualistické pojetí člověka jako *Homo duplex*, pracující s osobní a neosobní rovinou. Zde ale překračujeme hranice umělecké pedagogiky, neboť lidská „neosobní“ stránka se zde potlačuje pro prosazení potřebných tužeb a individualizmu (podrobněji o tom: Durkheim, 1995).

nadstavbě ryze individuální, která je nutně přítomna při stavbě díla. Jde o *aditivní prvek*<sup>63</sup> či prvky, již nejsou vždy zcela explicitně vyjádřeny, ale s dílem žijí. V každém případě vycházíme z faktu, že dílo je vždy ojedinělé a neopakovatelné.<sup>64</sup> Dodejme jen, že oproti výše uvedeným filozofickým školám stojí **redukcionismus**, který o žádné nadstavbě, tedy přidané hodnotě vůbec nehovoří, naopak ji dokonce popírá. Výslednicí redukcionismus rozumí pouhý součet menších elementů.

Vraťme se ale ještě k podstatě tvarové psychologie v návaznosti na téma geometrizmu v umělecké výchově. Tato psychologická škola tedy tvrdí, že jednotlivé elementy již zmiňované jsou výsledkem lidského abstrahování a konstruování. Myšlenková operace, kterou je abstrakce, se uplatňuje zejména v geometrii, umění a matematice. My tudíž o **abstrakci** pojednáme zprvu z hlediska základního (připomínáme, že to nechápejme vždy nutně jako obecně pro žáky/ studenty ve smyslu hlediska jednoduššího) předpokladu prizmatem psychologie. Poté se dostaneme k „vyšší“ abstrakci, k vrcholu uměleckého geometrizmu – *geometrické abstrakci*. Ona „nižší“ abstrakce je předpokladem k abstrakci „vyšší“, tedy pochopení, práce a schopnost vůbec něco dokázat abstrahovat je základním pilířem pro pochopení či tvorbu umělecké nadstavby v geometrické rovině – abstrakci „vyšší“, geometrické.<sup>65</sup> V umělecké pedagogice není vždy možné s žáky či studenty vytvářet nebo naopak rozebírat abstraktní dílo bez předpokladu, že jedinci jsou vybaveni schopností matematicky abstrahovat.

Je na místě však dodat, že zmíněná schopnost abstrahování se v matematice jako vyučovacím předmětu nemusí vůbec projevit, ale přesto jí žák/ student může disponovat. Odhalit ji lze právě zkušeným pedagogem, a to právě v umělecké výchově při **interpretaci díla** či přímo v **aktivní výstavbě díla**. Je namístě ji okamžitě podchytit a rozvíjet, a to pro kultivaci jak osobnostního rozvoje, tak specificky pro utváření obecnější dispozice abstrakce, konstrukce a koherence. Výslednicí procesu je právě ona abstrakce. V průběhu tohoto děje dochází k mnoha analytickým procesům, smyslové poznání je uchopeno a konkretizováno,

---

<sup>63</sup> **Aditivní prvek** se uplatňuje i v tvůrčím procesu díla nejen slovesného, ale i výtvarného. Zde se jím rozumí postupné přidávání a navyšování propracovávané části, kdy tím autor dosahuje určité změny či posunu.

<sup>64</sup> Zcela nezaměňujme pojem *nadhodnoty/ nadstavby* s marxistickým termínem, který sice evokuje přidanou hodnotou dělníka jako umělce určitou podobnost, ale v uměleckém počínu je nadhodnota prvotně zcela neekonomicky vázaná na individualitu tvůrce směřujícího k výslednému **estetickému efektu**. Nejde tu o přivlastňování tvůrce nadstavby do rukou kapitalisty. Termíny *nadstavba* i *nadhodnota* se ale běžně užívají v popisu uměleckého procesu (srov. Marx, 1978).

<sup>65</sup> V psychologii matematického učení se **nižší abstrakci** (resp. *abstrakci 1. řádu*) myslí izolování kvantity z reálných objektů (aritmetická abstrakce, tedy počet např.  $5+3=8$ , ať jde o jablka, hrušky nebo pomeranče). **Vyšší abstrakci** (*abstrakci 2. řádu*) se míní izolování obecnějších vztahů (kupř. mezi proměnnými) z konkrétních kvantit (tzv. algebraická abstrakce, tedy např.  $x+5 = 2x-1$ ). Srov. Davydov, 1987.



přičemž se vychovávaný odklání od nepodstatných symptomů jevu, jeho charakteristik a interakcí s okolím či v něm (v jevu – např. v díle). Výslednicí jsou takové pojmy, dle kterých jasně a příznačně popisujeme charakter jevu (předmětu, díla).

Ve výtvarné výchově si můžeme, z hlediska výše uvedeného, představit známý příklad *Picassových žen*, které malíř natolik zobecňuje do geometrických prvků, které pokládá za stěžejní. Aktům přisuzuje takové znaky, které zvýrazňuje geometrickou dominancí, jež pokládá za (pro něj) hlavní. Zde vstupuje do abstrakčního procesu záměr autora, který jim přisuzuje důležitost dle svého **výtvarného názoru či vidění světa**. Při vnímání výsledného díla v estetické výchově se pak může učitel setkat s různými reakcemi či formami interpretace – od zcela záporných emočních reakcí, přes jisté nepochopení (změť pouhých čar a hran), až po pochopení typicky ženských zvýrazněných znaků jako dominantních symbolů.

Podíváme-li se do historie, tak Aristoteles se již v antice zabýval postupem, jak lze dospět od smyslového poznání konkrétního k obecnější abstrakci. Byl přesvědčen, že myšlenkový pochod je založen jen na *obecném poznání*. Obrazové představy jsou utvářeny na základě vnímání, ale až myšlení odděluje vlastnosti od podstatnějších jevů – konkrétní odpadají a zbude čirá abstrakce.

Akvinský zase k tomuto jevu přidružuje Boha, který dle něj vnáší do procesu lidského poznání a myšlení světlo, kterým pak představy projasňuje a zobecňuje – abstrahuje. Vzniká tak jedinečná a důležitá forma, která ale již dávno před lidsky poznanou formou existovala, je to tzv. *forma boží*. Tato boží forma je přítomna ještě před vznikem samotných věcí, v umění artefaktů, existuje v božím rozumu, a to jako primární entita, a až poté projde cestou věcí a pojmů, a to vše na základě zpracování lidským rozumem.

Empiristé, např. Locke hovoří o *abstrakčním procesu rozumu*, kdy rozum produkuje zobecněné pojmy, ty poté označujeme obecnými pojmy, ale bez návaznosti na nějaký časoprostor. Vznikající slova, pojmy, jsou též odděleny od již existujících idejí. Pojmy, které zobecňují souhrn jevů, nazývá i Locke idejemi, přičemž tyto ideje reprezentují věci stejného druhu, a to na základě *shodnosti*.<sup>66</sup> Jelikož hovoří o druhu, dodává, že reprezentující ideje lze rozdělit dále do tříd. Věci existují jako jednotlivé entity, proto skrze ně nelze dosáhnout abstrakce, ale lze jí dosáhnout pouze skrze rozum. Tzv. **abstraktní idea** (někdy též *abstraktní ideje* – singulár) je utvářena člověkem, a ten jí dále míní jako podstatu všeho. Podotkněme, že v umělecké oblasti je abstrakce nezastupitelná například v islámských zemích, jelikož zde nelze zobrazovat konkrétní živé tvory.

---

<sup>66</sup> O *shodnosti a podobnosti* jsme mluvili též v matematickém pojednání geometrizace, kdy jsme tyto jevy zmiňovali především pro pozdější uplatnění objektových motivů ve výtvarných materiálech probandů.

V první polovině dvacátého století nabývá abstraktní umění dominantní úlohy s příchodem nových výtvarných škol a ve druhé polovině téhož století se k abstraktnímu umění s geometrickými prvky přidávají i jiné formy. Vzniká tím jedinečná, originální kultura, o níž budeme ještě hovořit při uvedení typických zástupců „vyšší“ geometrické kultury (umění). Zmiňme zatím pro ucelenost této kapitoly, že abstraktní umění jako umění doslova „odtažené“ či „oddělené“ je definováno jako umění nekonkrétní, nefigurativní, tudíž bez zobrazování objektů – to hovoříme o zcela *čisté abstrakci*. V geometrické sféře je pak vrcholem tzv. geometrická abstrakce (o tom ještě bude pojednáno). Dodejme ještě (nikoliv však v souvislosti s 20. stoletím, ale se stoletím sedmáctým), že J. Locke je z pedagogického pohledu v této práci zmiňován i pro svá východiska empirické filozofie a názoru na člověka rodícího se jako *tabula rasa*, což v umělecké výchově platí rovněž, neboť nedotkne-li se dítě „vyššího“ umění, ať už uvědoměle či neuvědoměle, je stále nedotčeným „čistým listem papíru.“<sup>67</sup>

Ačkoliv abstraktní umění obecně samo o sobě říká, že je uměním bez pravidel, přesto lze vysledovat – obzvláště v abstrakci geometrické – jisté shody, které svými pravidly, ať už předem danými či teprve v průběhu tvorby získanými, utvářejí směry a školy. Dále nutno dodat, že i pojem „čisté umění“ není pro abstrakci mnohdy namístě, jelikož v avantgardních geometrických proudech vydávajících se za abstraktní výtvarné umění je přítomnost realistických prvků mnohdy žádoucí a dokonce originálně zajímavá. Dochází tedy k mísení prvků, což nám umění dovoluje. V každém případě nutno konstatovat, že pro uměleckou výchovu je jistá kategorizace žádoucí, a to především pro získání řádu v učivu a možnost třídění a orientace, což vychovávaným pomáhá. Bez náznaků třídění by nedošlo k systematizaci, tudíž by místo řádu v učivu vznikala chaos.

Současné však neodhlížíme od individuality a originality jednotlivých počínů žáků a studentů, ať už přímo počínů výtvarných či pouze myšlenkových – máme na mysli jistou svobodu názorů a svobodný projev na edukačním poli. *Svobodné výtvarné vyjádření* nemá nic do činění s chaotickým bezvládním a nesystematičností, systém a řád je přítomen v umělecké výchově tehdy, když nahlížíme na uměleckou tvorbu a tvůrčí proces jako na *cílevědomý*. Cíl však může být dán pedagogem či samotným studentem, a mnohdy nemusí být ani uvědomělý, i když je přítomný. Svoboda na vymezeném poli znamená vždy vyjádření v rámci poznatých a kulturně respektovaných hranic, a to za předpokladu, že se individuálně respektuje takové

---

<sup>67</sup> Lockův přístup znamenal nové pojetí pro teorii abstrakce zastávanou empirickými filozofy a novopozitivisty dodnes (Berkeley, Hume). Ti hovoří o abstrakci jako o logické metodě, která odklání jednotlivé prvky a charakteristiky, které pak pokládá za nepodstatné, a jiné naopak. V intencích Lockova myšlení jsou sestavována i jeho pedagogická díla *O výchově* a *Několik myšlenek o vychování* (Lock, 1984 a Lock, 1906).

svobodné pole a jeho hranice se neposouvají do pole druhého.

Téma umělecké hodiny (ať už výtvarné nebo literární výchovy či estetické výchovy obecně) je vlastně ohraničení svobodného pole, kde se žák či student může pohybovat, a je také doslova žádoucí se v něm svobodně pohybovat. Svobodný pohyb může být zaručen např. volnou výtvarnou technikou, libovolným formátem u techniky malby apod. Sevřením hranic může dojít k většímu útisku svobodně chápané tvorby, a to když např. pedagog nadiktuje kromě konkrétního tématu i onu techniku, jakou mají žáci a studenti tvořit, poté dokonce i formát papíru, čas na zhotovení, apod. Ale může jít naopak o výzvu, jak se do takových hranic vejít, a dále jak na jejichž základě něco vytvořit. Posouvání těchto hranic, zajištěním řádu, větší i menší mírou svobodného projevu lze zkoušet ve vyučovací jednotce sociální dovednosti a schopnosti pracovat s „daným,“ vejít se do prostoru. Jde o kladný sociálně-pedagogický trénink, který však musí mít svého **učitele-facilitátora** (zde ve smyslu nejen diskuze, ale v širším vedení tvůrčího procesu), aby nedošlo k nevhodnému chaotickému experimentu.

V rámci tématu disertace a kapitole o abstrakci zde pro úplnost dodejme, že kromě výtvarných směrů, škol, stylů či tzv. „izmů“ (popř. „izmů“) jako jsou: *kubismus*, německý *Bauhaus*, ruský *rayonismus* (resp. *lučizmus*), ruský a sovětský *kubofuturismus*, německý *de Stijl* (byť s nizozemským označením), ruský a sovětský *konstruktivismus* či *suprematismus*, dále *neoobjektivismus* (*nonobjektivismus*), poté *neoplasticismus* (resp. *novoplasticismus*) a *mimetismus* či *optické umění* (resp. *op-art*) nebo *minimalismus* a v neposlední řadě též vrcholné *geometrické abstrakce* se jedná stále o „vyšší“ umění, které je však pouze projeveno ve specifických modifikacích.

Začátek kapitoly jsme věnovali shodě výše uvedeného umění a psychologie. Nyní se k tvarové psychologii ještě krátce vraťme a doplňme i její abstraktní formu o neméně důležitou součást pro celkové pochopení tématu – tzv. **exaktní abstrakci**. Ta se primárně nalézá v matematice a v přísně přírodní vědě, je tedy nasnadě, že se budeme pohybovat ve světě na první pohled striktně nereálném, i když v přesném (ve smyslu denního žití). Ale i matematické exaktní abstrakce jsou do jisté míry reálné. Také existují v našem světě. Jen jsou skryté, „nedávají se“ ve snadno viditelné, názorné, konkrétní smyslové podobě. Nereálný svět a přísná přesnost je dokonalým spojením umělecké oblasti a oblasti exaktně vědecké, resp. oblasti filozofického myšlení o žití a přísně redukované přírodní vědy.<sup>68</sup> Tento jev se tedy vztahuje na tzv. *abstraktní konstruktivismus*. Popis, charakteristika, postup o skutečnosti v reálném žití udává totiž vždy výsledky přesné, tedy nepřesnost je změněna v přesnost.

---

<sup>68</sup> Spojitostmi mezi humanitním pohledem a exaktní disciplínou se zabýval již za normalizační éry svérázně Havel a Hájek ve *Filozofických aspektech strojového myšlení* (viz: Havel a Hájek, 1982).

Matematicky vzato je i ta nejpřesnější míra čehokoli vytvořena s jistou tolerancí výchylek, pokud se jedná o popis skutečného žití. Pokud je tomu naopak, nejsme schopni reálný svět dostat do exaktního popisu asi tak, jako nejsme schopni v pedagogické diagnostice exaktně popsat všechny jevy v edukačním procesu, a dokonce ani nejsme sto psychologicky podat přesný profil žáka/ studenta, který je a bude (má být) neměnný a trvalý. Exaktní charakteristiku jsou vědci schopni podat tehdy, pokud je vytčena předem *neomylnost skutečnosti* (která však v humanitních a sociálních vědách neexistuje, a ani v uměleckém světě nemůže být přítomna). Exaktní realita je velmi úzce vázána na lidskou duši tehdy, pokud použijeme přesné **abstraktní konstrukce**. Tyto vazby jsou neomylné, bez výchylek a vznikají tak 1) *generalizované abstraktní vývody*, které vyčleňují nepodstatné od podstatných, 2) *idealizované abstraktní konstrukce*, které ponejprve ustanovují zcela ideální představy o objektech, až teprve na ně nasedají pojmy, a 3) *abstraktně-izolující konstruování*, které má za úkol vyčlenit takové vztahy, z jejichž souvislostí a interakcí ustanovuje zcela samostatnou entitu. I s takovou součástí abstraktního myšlení psychologie, filozofie a umění počítá, byť už ne tolik pedagogická praxe. V umělecké oblasti výše uvedené pokusy můžeme možná spatřovat u pozdějších Sýkorových obrazů, založených (alespoň primárně) na matematickém definování kompozice.<sup>69</sup>

Tvarovostí, o které jsme hovořili už na začátku, se jako vědeckou disciplínou na přelomu století zabývali: M. Wertheimer, K. Koffka a W. Köhler, kdy první z nich řešil tzv. jev zdánlivého pohybu, na čemž vybudoval svou teorii na poznání, že iluze se neutváří v oku v procesu počítku, ale v samotné mysli na úrovni vjemu. *Wertheimerův gestaltismus* spočívá v přesvědčení, že různé podněty vidíme již rovnou jako celky („gestapy“).<sup>70</sup> Köhler v tvarové psychologii zase přišel s tzv. *teorií vhledu*, kdy právě „vhled do problému“ se po jeho pokusech s lidoopy dostal do psychologie známý jako „aha-jev“, přičemž je ale důležité rozlišit zážitek samotného vhledu (pochopení problému ihned) a vhled jako jev samotný (postupné pochopení). V problematice uchopení celku, resp. doplnění do celku, zmiňme ještě poměrně známý *Kanisův trojúhelník*, který názorně ukazuje lidskou schopnost doplnit nehotové tvary. Gestaltismus pak o teorii učení a paměťovou stopu obohatil Koffka a z výše uvedené trojice autorů se dokonce vychází dodnes. V každém případě konstatujeme, že pro výtvarné vnímání jsou důležité celostní zákonitosti, ať už jde o vnímání perspektivy (*zákon*

---

<sup>69</sup> Z. Sýkora byl ovlivněn do jisté míry svou studijní aprobační učitelem matematiky a výtvarné výchovy, což je patrné v geometrických počínech jak lineárních, tak bodových. Racionálním výpočtem však dosáhl jeho dílo spontánnosti, což je dokonalé sepětí kumštu a matematiky. Za použití barevné škály vznikají organické struktury (viz: Kapel a Sýkorová, 2010).

<sup>70</sup> Vjertgeimer, 1987.

*konstantní velikosti*), o sklon vidět nejjednodušší geometrický tvar (*zákon o výstižnosti tvaru*), o tendence hledat nepřerušené pokračování u linií (*zákon pokračování*), o schopnost či sklon vnímat shodné a podobné objekty jako shluk objektů či skupinu tvarů (*zákon blízkosti*), o tendenci k doplnění nedokončených obrazců (*zákon uceleného tvaru*) či o uzpůsobení vrhat pozornost na tvar s nějakým smyslem, přičemž zbytek lze samovolně vypustit (*zákon o figuře v pozadí*).

### **3.2. Geometrické umění ve velké kultuře**

V následujícím celku budeme hovořit o takových geometrických prvcích, které jsou již nějak profesionálně zpracovány nebo dokonce kánonicky ukotveny, jak jsme už několikrát v úvodu práce naznačili. Za vrcholný projev můžeme tedy obecně považovat geometrickou abstrakci (či abstraktní geometrismus), která je pro uměleckou výchovu ovšem zavádějící – žáci a studenti se s ní seznamují ponejprv víceméně receptivně, než jsou schopni alespoň částečně odlišit tento – především výtvarný – profesionální projev od prostého pokusu bezmyšlenkovitého způsobu malování, tedy pouhé „hry na abstrakci.“ Je tedy třeba říci, že abstraktní geometrie nestojí na začátku umělecko-výchovného procesu, nýbrž na jeho konci (podobně jako portrét nestojí na začátku výuky malby, ale je konečným ověřením všech – i geometrických – naučených a pochopených aspektů v průběhu edukace). V empirickém materiálu se ve výzkumné části práce budeme mít možnost seznámit s abstraktně-geometrickými pracemi z rukou probandů základní umělecké školy, a proto zařazujeme do teoretické části některé představitele tohoto směru a možné interpretace jejich děl.

#### **3.2.1 Abstraktní geometrismus**

Vrcholným geometrickým uměním ve smyslu „vyšší“ kultury, jak už jsme ji popisovali na začátku práce, je od dvacátého století styl zvaný abstraktní geometrismus nebo též geometrická abstrakce, tj. takový směr či období, kdy se již počítá se zvládnutím vztahů „nižší“, tedy té prosté, základní geometrizace – v edukačním poli tedy *základní geometrické tvarosloví*. Jde jednak o pochopení základních geometrických tvarů a principů, které jsme popisovali v práci doposud, ale také o několik přidaných složek „vyšší“ geometrizace, abychom dospěli k složitějším analýzám profesionální kultury – zakotvené jak archetypálně, tak kánonicky, a reprezentované skrze představitele jednotlivých směrů, z nichž některé si uvedeme. Omezme se pro náš účel jen na několik představitelů světové i domácí kultury, kteří prošli složitým tvůrčím vývojem přesně v těch etapách, o kterých se zmiňujeme, tedy od základní prosté geometrie až po hlubokou uměleckou analýzu, obohacenou navíc přidanou individuální hodnotou. Uvedení zástupci jsou zde pro ilustrativní příklad názorné výtvarně-

výchovné praxe, symbolizují vrchol geometrické tvorby s kumulací dosud uvedeného. Ve výzkumné části práce budeme z takových autorů v popisu prací probandů vycházet.

Prvotně surrealistický autor geometrických maleb a soch, Francouz **Jean Dubuffet** se svými počiny řadí i k tašistům a informelu. V každém případě je symbolem kombinace strukturálního umění – díla s hrubými povrchy (polystyren, beton, kůže) v podobě brutalistních náznaků a ostré geometrizace s jakousi hravostí „Kleeovské malby.“ Nosným prvkem jsou symptomy tzv. *syrového umění*.<sup>71</sup> Do své tvorby zahrnoval i techniku *biouměleckou* (odpadlá motýlí křídla, uschlé větve stromů). Z Dubuffeta do jisté míry mohl vyjít i český **Aleš Lamr**, který hravé geometrické útvary v biomorfní podobě zobrazoval jak v plošné tvorbě, tak v tvorbě objektové. Oba tvůrci komponují obrazy však s výraznou barevnou paletou, navíc geometricky ohraničenou (u Lamra tomu odpovídá typická černá kontura). Lamrův vývoj se zprvu odráží od tvarů oblých, shluklých mnohdy do sebe, později však přechází do útvarů ohraničených přímými liniemi. Jisté podoby Lamr dosahuje se **Zdeňkem Sýkorou** v oněch „žížalovitých“ obrazech, nicméně Lamrovo umění působí skladbou barevných útvarů hravěji, naivněji až dětsky. Ukazuje nám vlastně možnost hry, hry s geometrickými tvary.

Zde, ve výše uvedeném výčtu, vidíme velmi dobře skupinu autorů, kteří původně nemuseli mít nic společného, ale navzájem se v jejich dílech prolínají – **Paul Klee** se svou ojedinělou geometrickou detailností (kontury nejsou mnohdy dotažené, obličej naznačen, figury nedokončené – viz jevy psychologických optických klamů a zákony gestaltizmu), Sýkora se svými liniemi bez kontur, které však nesou znaky futuristického pohybu, ale prvotní bodová díla jsou mnohdy založena jen na černobílé paletě), Lamr s obrazy připomínajícími dětskou skládačku, ale v pozdějších letech dotaženými až do tzv. akční malby, a Dubuffet s kombinací surreálního a brutalistního stylu. Všem je společné, že došli k abstraktnímu zobrazování v podobě geometrického umění, ale každý se svým individuálním přínosem stylu a směru a technik dvacátého století, známých pod označením *avantgardní proudy*.

Gestický německý výtvarník **Hans Hartung**, představitel směrů *tašismu* a *informelu*, dospěl též ke geometrické abstrakci právě skrze spontaneitu uměleckého projevu, akčnost a

---

<sup>71</sup> *Syrové umění* nebo také *art-brut* či *outsider art* je specifický termín pro výtvarná díla zhotovená v duševním transu či přímo pod vlivem duševní poruchy. Kromě Dubuffeta, který tímto způsobem projevoval své osobnostní impulzy, je takovým umělcem i **Roger Cardinal**, který sám označoval svou tvorbu za marginální umění (proto „outsider art“). Důležitá je podobnost s tzv. *naivním uměním*, respektive s *uměním insitním* – společná pro ně je hravost, ale naivní tvůrci svou spontaneitu nekorigují profesionálním výcvikem. Geometrické tendence se mohou projevit v obojím, nicméně korigovanějšího projevu se dosahuje v art-brutu, a to právě pro onu profesionální znalost.

gestiku. Prvotní monochromatické projevy jsou dále rozvíjeny o prvky kaligrafické, jde o díla řazená k tzv. *lyrické abstrakci*.<sup>72</sup> Jakési „spirálovité zlomeniny“ geometrických útvarů, dlouhé linie tažené štětcem, a to až do vymizení barvy, a liniové útvary vedle sebe položené do konečného efektu plochy – to jsou osobité, individuální přínosy výtvarníka.

Zmiňovali jsme již určité projevy dětské hravosti u švýcarského malíře Paula Klee, jehož dílo se v podobě ilustrací dostalo do naší republiky. Geometrické tendence již zmíněného Kleova díla se blíží k **Josefu Čapkovi**<sup>73</sup>, který sice zprvu „hovoří“ realistických výtvarným jazykem, byť geometricky avantgardním, ale později i jeho tvorba dosahuje vrcholné geometrické abstrakce. Podobně je tomu u obrazů **Václava Chada** (konkrétně dílo s názvem *Autoportrét podle Kleea*) a **Františka Hudečka**. Zmiňovaný Sýkora se rovněž považoval za následovníka některých Kleeových geometrických názorů, především po přečtení jeho *Pedagogického náčrtníku*,<sup>74</sup> a rovněž současný malíř **Jiří Andrlé** vychází z některých jeho tendencí.

Gestický malíř, označovaný někdy i za abstraktního expresionistu, Holanďan **Willem de Kooning** je pro nás dobrým příkladem především pro svůj „trvalý přechod“ z figurativnosti do abstrakce. Pro naši potřebu jsou příkladné takové obrazy, které zahrnují geometrickým projevem celou plochu. Podobná s **Johnem Pollockem** je jeho akční malba, i když u Kooninga je výsledný dojem u takových obrazů spíše promyšlený. V osmdesátých letech minulého století se kompozice dostávají do jednoduššího projevu, obrazy přesto nesou lyričtější podobu s geometrickými liniemi v modrých a oranžových odstínech, které jsou pak zhotoveny na fádni šedivé podmalbě. Tyto aspekty patrně způsobují onu zmíněnou lyričnost (oproti třeba Sýkorovým či Lamrovým malbám, kde lyričnost je diskutabilní, ne-li přímo vyloučena).

Pro abstraktní geometrickou tvorbu je nepochybně nezbytné zmínit sovětského suprematistu **Kazimira Maleviče**. Suprematistu proto, že Malevič jako výkonný výtvarný umělec a teoretik umění tento avantgardní proud nejen založil, ale v době jeho rozmachu, tudíž na začátku dvacátého století, v sobě avantgardní tvorba (kolem suprematistů a celého geometrického abstraktního umění) kumuluje několik „ismů“ současně. Malevič zprvu tvořil

---

<sup>72</sup> Americká **lyrická abstrakce** 60. a 70. let 20. století dokonale spojuje, podobně jako v literární teorii, poetiku díla založenou na dojmu a okamžitému citění s formou ostrého nefigurativního projevu a nepředmětového zobrazování, tedy strohé abstrakce.

<sup>73</sup> K Čapkovým dílům, resp. k inspiraci jím či shodě s ním, se dostaneme při analýze výtvarných počinů, neboť se ukázal jako poměrně častý vzor pro žáky a studenty.

<sup>74</sup> Klee, 2013.

v realistickém duchu s výrazně barevnou škálou a velmi silnými konturami, zajímavé však je, že už tyto kontury – jako první geometrické náznaky – dominují v jeho vrcholné tvorbě v kompozičních malbách. Tyto abstraktní malby si ponechávají svou barevnou paletu, nicméně jsou přísně abstraktně geometrické. Ve formě kubofuturizmu zase Malevič na geometrické podstatě spojuje deskriptivně-geometrické tvarosloví s rychlostí a moderností italské představy o umění – budoucnost avantgardy. Po roce 1914 vznikají typická zobrazení z kruhů, čtverců, trojúhelníků a čar, povětšinou na bílých šepsech,<sup>75</sup> samotné suprematistické dílo s názvem *Černý čtverec na bílém pozadí* (popř. jen *Černý čtverec*)<sup>76</sup> je symbolem uměleckého slohu, který chce zcela zastřít realistickou malbu, potlačit zobrazení předmětu, a tím dát tedy prostor pro vznik jakéhosi transcendentálního geometrického vnímání, což nazýváme právě suprematizmem.<sup>77</sup> Dle Maleviče převládá forma i barva nad světem skutečností, který zachytí lidské oko.

Podotkněme ještě, že vývoj Malevičovy geometrie je patrný, a to už z figurální malby (např. obraz *Hlava selky*), ke které se opět vrací ve třicátých letech (obraz *Dívka s hřebenem*), ale i v zobrazeních venkovských motivů, ke kterým se opět autor realisticko-kubisticky vrací (obraz *Zimní krajina*). Vrcholnou geometrickou analýzou je pak ale obraz s názvem *Brusič nože*, který v sobě kumuluje prvky jak kubizmu, tak futurizmu (svou modernitou, rychlostí a pohybem) a zároveň jakoby přeskakuje už vyřčenou geometrickou abstrakci tím, že realitu je možné z obrazu dobře rozeznat, a to právě při znalosti geometrických zákonitostí. Malevič je tu tedy dokladem toho, že prvotní realistické zobrazování pokračující v kubistické a další avantgardní formě se vrací až v opuštění od předmětné (předmětové) malby v podobě suprematizmu a abstrakce – obohacené o tyto prvky – zpět k realistickému zobrazení.

Snad nejkrajnější posun všech možných hranic v malbě v aspektech absence předmětného zobrazení ukázal v první polovině dvacátého století Holanďan **Piet Mondrian**. Podobně jako Malevič definoval i on suprematizmus, nicméně Mondrian ustanovuje *neoplasticizmus*, a to jako naprostou radikální minimalizaci předmětnosti, redukci barevné palety do čistých základů a také nejjednodušší kompozici. Přesto si však klade za cíl tímto zjednodušením zachytit vše existující – viděné lidským okem. Mondrianovy ambice tyto

---

<sup>75</sup> Rozumějme: *podkladech*.

<sup>76</sup> Malevič počin definuje takto: „Když jsem se roku 1913 pokoušel v zoufalé snaze osvobodit umění od zbytečného břemene předmětnosti, našel jsem nakonec útočiště ve formě čtverce, a vystavil jsem pak obraz představující pouze černý čtverec na bílém pozadí“ (Lynton, 1981).

<sup>77</sup> Tento termín je odvozen z latinského slova *nadvláda*. Malevič jej definuje takto: „Nevynalezl jsem vůbec nic, jenom noc, a viděl jsem to nové a nazval suprematismus. Formulovalo se to ve mně v černé ploše, jež vytvořila čtverec a pak kruh. V nich jsem viděl ten zcela nový a barevný svět“ (Walther, 2011).



principy uplatnit v architektuře, designu a urbanistické sféře však nebyly zcela vyslyšeny, i když mnoho počínů pod tímto jeho vlivem vzniklo a vzniká dodnes. Kompozice z desátých let dvacátého století se nesou ještě v omezené barevnosti na šedou a hnědou barvu (např. *Kompozice č. 4* nebo *Studie k Tableau*), ale později obrazy vyznačuje jasnou barevností, především ve třicátých a čtyřicátých letech dvacátého století (např. *Kompozice se žlutou, modrou a červenou* či *Broadwayské boogie-woogie*). Tak, jako u Maleviče nebo Sýkory, též u Mondriana nalezneme typické černé kontury oněch geometrických tvarů. Zprvu jimi ohraničuje přísně symetrické tvary, celkový dojem je proto později asymetrický. Zajímavé je, že obdélníkové obrazy jsou zpravidla postaveny na užší základně (což oko vnímá hůře, tedy vertikálně), některé ale zobrazuje i v kosočtvercové pozici (např. u obrazu z dvacátých let s názvem *Kompozice s mřížkou č. 4*). V pozdější tvorbě je autor přísně omezen pouze na čtvercové a obdélníkové tvary, a to lemované černými konturami, ale s absencí jakýchkoliv kulatých útvarů či křivek.

Jakousi kompoziční izolovanost, tedy izolovanost detailních geometrických útvarů, lze zase nalézt u děl ze čtyřicátých let, kde navíc liniové lemování (kontury) je přerušované a není pouze v jedné, černé barvě. Oko si však tyto poloohraničené geometrické tvary samo doplňuje, a to tak, jako jsme o tom hovořili v kapitole o tvarové psychologii. Obraz s názvem *Kompozice v barvě A* (z roku 1917) je ještě takto nekonturován, ale černé přerušované linky jsou jakoby rozmístěné v celé ploše takovým způsobem, že připomínají spíše body (podobné prvky nalezneme i u zmiňovaného Z. Sýkory), ale obraz s názvem *Broadwayské boogie-woogie* (z roku 1942) se nese v duchu zákonů gestaltizmu, resp. zákonů doplňovat chybějící znaky obrazce v jeden celek.

Mondrian spolu se společně dalšími současníky snaží překlenout vliv uměleckého a filozofického směru – *naturalizmu*, který za pomoci evokace emocí a světelných efektů, který se recipročně prosazoval v západní kultuře. Tento styl zcela popírá abstrakci a jakékoliv zkrácení, což Mondrian rozporuje, poté veřejně vůči tomu výtvarně oponuje, a to nejprve účastí v hnutí *De Stijl* a dále pak ve zmíněném neoplasticizmu, resp. skrze neoplasticisickou tvorbu.<sup>78</sup>

Zvláštním prvkem pro naše úvahy o geometrických tendencích bude americký

---

<sup>78</sup> Pro označení uměleckých počínů mezi léty 1917-1931 se užívá holandské označení *De Stijl* na základě dobového stejnojmenného periodika pod vedení **Theo van Doesburga** a vychází z *filozofie neoplasticizmu* a z *utopie duchovní souladu*. Umělecky vychází z pojetí *čisté abstrakce* jako redukce tvarů a barev – užití černého a bílého odstínu a vertikálního a horizontálního směru. Představitelé **G. Rietveld**, **B. Leck** a **J. Oud** byli přesvědčeni, že malba má dozrát k tzv. absolutnu, které jen dopomáhá viděnou skutečnost odvodit. Malba smí obsahovat pouze plošné tvary protínající se pravoúhelně, kdy nesmí být zobrazovány textury apod.

*abstraktní expresionista* z první poloviny dvacátého století **Jackson Pollock**,<sup>79</sup> výtvarník abstraktních forem technikou kapání a stříkání aluminiových maleb na velkorozměrné šepsy, a to přímo na podlaze – tzv. *dripping*, což autor doplňoval ještě nánosy materiálu: sádry, skla, štuku a kovových materiálů. Výsledek se označoval jako *celoplošná malba* (angl. *all-over-painting*). Přes prvotní úmysl vyjádřit okamžité rozpoložení v průběhu tvorby a spontánnost se taková kumulace indiánského umění, mexické tvorby a surrealizmu dostala do dvou konečných projevů abstraktního vrcholu: 1) chaotické expresní tvorby a 2) geometrické abstrakce.

Nás samozřejmě zajímá forma geometrická, která i přes proces této *akční malby* je ve výsledku vizuálním řádem a jakoby přísně řazenými a promyšleně volenými tvary v obraze (takovým způsobem jsou tvořeny např. díla s názvem *Phasiphae* nebo *Planet of animal*). U prvního z nich je i přes prvotně expresivní nánosy barevných vrstev možno vidět naprosto jasné geometrické útvary symetrické i asymetrické, a to jak křivky, tak liniové tvary. Celkový dojem připomíná kompozice P. Picassa, při vyšší míře vizuální syntézy dokonce přímo jeho *Avignonské slečny*. V této vrcholné geometrické abstrakci je obsažena jak kubistická (i když prvotně nezamýšlená) tendence v překlopení útvarů a podpořena barevnými odstíny široce pestrou škálou, tak futuristický nádech v podobě rychlosti pohybu – ten je způsoben patrně akční tvorbou.

U druhého jmenovaného díla jde o barevné skvrny, zprvu patrně naprosto chaoticky a spontánně „sázené“ na plátno, spojené „cákance“ čarami, které vzbuzují dojem meziplanetárních soustav či odpoledního kolotoče plného barevných balonků a barevně oděných lidí.<sup>80</sup> Nicméně výsledný dojem je skutečně natolik výrazně geometrický, i když oproti prvnímu obrazu více plošně útvarově nanášený, že dílo lze označit jako řádně geometricky uspořádané. Ani zde nechybí díky liniím a ostré barevné paletě futuristická rychlost a přesycenost kompozice.

Z komparativního hlediska a také při troše vizuální gramotnosti a opět za předpokladu výtvarné syntézy si i ve výše uvedeném příkladu můžeme najít souvislost nejspíše s českým Z. Sýkorou, resp. s jeho pozdními abstraktními díly zobrazující protínající se křivky (kupř. obraz s názvem *Linie č. 56*). V každém případě tady jde o jasnou *impulzivní tvorbu*, mnohdy dokonce pod vlivem omamných prostředků, tvorbu snoubící se s prožitým vizuálním

---

<sup>79</sup> Pijoan, 1984: 146.

<sup>80</sup> Zde je v edukační praxi nutno odlišovat, kdy se jedná ještě o záměr spontaneity, přesto však s korekcí v podobě nějakého řádu, a kdy o pouhou hru na chaotické „malování.“

setkáním děl nejen surrealismu, ale dokonce *šamanizmu a muralizmu*.<sup>81</sup> Do jaké míry jsou tu vnášeny prvky Jungovy psychologie, o které umělecká kritika mluví jako o nezbytné součásti v procesu Pollockovy tvorby, lze spekulovat.<sup>82</sup> Podobně jako Malevič se i Pollock po vrcholné geometrické abstrakci vrátil v padesátých letech dvacátého století smyčkou k figuraci, příkladem je obraz s názvem *Portrét a sen*, kde levý plán obrazu je naprosto abstraktní, ale pravý plán představuje jakýsi odraz, který však není odrazem levé abstraktní kresby, ale spíše odrazem symbolickým v podobě dívčiny hlavy, což dokládá opět prvek surrealistického uvažování. Dotažení Pollockovy tvorby ještě v čistější abstraktní podobě se dožadovali někteří umělci v padesátých letech dvacátého století ve stylu *minimalizmu* (např. F. Stella).<sup>83</sup>

Jako dobrý příklad pro estetickou výchovu v tématu geometrického zpracování skrze umělecké dílo poslouží představitel plošných avantgardních počínů z období třicátých až šedesátých let dvacátého století, „lotyšský Američan“ **Mark Rothko**. Stejnorodé barevné plochy, převážně vyjádřené ve čtvercových a v obdélníkových tvarech, malíř komponoval převážně do vertikálních pláten se žlutou a červenou, popř. oranžovou barvou. Ostré kontury zde většinou zcela chybí, hranice útvarů je sice na první pohled lidským okem jasně zřetelná, ale při přístupu blíže k dílu je její patrna rozmazanost. Pověštinou maximálně tři útvary na zářivém šepsu jsou symetrické, zřejmý je odkaz k Malevičově *Černému čtverci*. Oproti Lamrovým, Sýkorovým či Pollockovým obrazům zde chybí jakási dynamika (která je sice do jisté míry vyjádřena velmi intenzivní jasností barev) a to tím, že geometrické útvary stojí staticky a rovně v obraze. Ve vrcholných dílech zpravidla zcela chybí křivky, kruhy – vše odpovídá pravoúhlému neoplasticistnímu řádu P. Mondriana. Podobně jako u ostatních abstraktních geometriků, i Rothko nazývá své kompozice čísla (např. dílo s názvem *Číslo 5* je

---

<sup>81</sup> Latinsko-americké *muralistní malířství* 30. let 20. stol. vychází sice z ideologie sblížení s pracujícím lidem, čemuž odpovídají i motivy, ale jeho avantgardní forma je ve vrcholných dílech vysoce geometrická a analyticky složitá, přestože prvotním zadáním byla snadná vizuální dostupnost. Nepopíratelný je základ kubizmu především na velkoformátových freskách. Jeho autoři jsou spojeni s marxistickou filozofií, čemuž odpovídají i náměty boje za sociální spravedlnost a antiimperialismus – např. **D. Rivera** a **D. A. Siqueiros** – díla *Soud fašismu* či *Polyforum* (Kettenman, 2015).

<sup>82</sup> Faktem ale zůstává, že autor též sám prodělal protialkoholní léčbu v podobě psychoanalýzy, kde jej terapeuti vycházející z Jungovy školy přiměli k sebereflexi a analýze své vlastní tvorby a ke hledání v ní nevědomých duševních procesů. Od toho vzniklo nejen Pollockovo přesvědčení, že automatická tvorba, kdy ruka je nevědomě vedena po plátně, vytváří jakýsi „rentgen“ duševního stavu jedince – viz obraz *Vlčice* z r. 1943. Celkově však jeho dílo vychází z teosofie a surrealismu a „niterné“ kresby v dějinách umění dostaly označení psychoanalytické obrazy (Vice: Golding, 2003).

<sup>83</sup> **Minimalismus** (*reduktivizmus/ rejective art/ minimal art/ abc-art*) lze považovat za dokonale čistou geometrii. Odstraňuje veškerý nadbytek formy svou strohostí a maximální úsporností. Představuje se v podobě „méně znamená více“ a skrze všechny druhy estetické výchovy (hudební, výtvarnou, literární a pohybovou) ukládá recipientovi jediný úkol: rozpoznat a vnímat to důležité (Souv. Minimalismus, 2020: 18:45:00).

svou mírně nakloněnou rovinou poněkud odlišné ostatním). V celkovém souhrnu můžeme opět hovořit o *lyrické geometrické abstrakci*. Prvky surrealismu a vymanění se ze stísněnosti soudobého společenského života pod vlivem hospodářské krize umělec naznačuje ale i figurálními motivy, nejen strohou plošností – kupř. v díle z třicátých let s názvem *Podzemní dráha* je patrná úzkostlivá protaženost postav stojících na peroně, kde navíc mistrně podtrhuje malíř izolovanost lidí od okolní společnosti, ale i od sebe navzájem. Samotu a stísněnost nevyvolává jen gotické protažení postav, ale i tmavá barva obrazu. Malíř o tvorbě hovořil jako o způsobu komunikace mezi ním a lidmi, a také o tom, že jeho obraz je vlastně místo střetu našich světů (životů), které mají společný základ v nevědomí, a v zásadě se tudíž projevují stejným myšlením. Lyričnost jeho děl spočívá ve vyjádření základních lidských pocitů, zejména beznaděje a izolovanosti.<sup>84</sup>

Podobně jako jsme museli pro estetickou edukaci geometrických prvků zmínit dílo V. Maleviče, ale i J. Polocka,<sup>85</sup> tak nesmíme vynechat jako příklad též geometrickou abstrakci kumulující v sobě prvky v zásadě všech geometrických „izmů,“ a to už od samotného přelomu století, devatenáctého a dvacátého. Představitelem naprostého oproštění se od předmětnosti v obraze byl v první polovině dvacátého století ruský malíř i teoretik malby **Vasilij Vasilijevič Kandinskij**.

Pro výtvarně-výchovný účel jako názorný umělecký vývoj od předmětného zobrazení do této abstrakce poslouží i Kandinského výtvarná cesta od prvotního zcela realistického zobrazení, např. krajin, až k postupnému omezení a vynechávání všech nadbytečných elementů v kompozici. Tím, jak procházela jeho tvorba (a to ať už vyloženě výkonná nebo jen myšlenkově komponující) k takové eliminaci, procházel postupně již zmíněnými geometrickými styly, a to počínaje kubizmem, až došel k vrcholné abstrakci.

Obecně se má za to, že abstraktní díla, jak jsme si již řekli, jsou nepředmětným zobrazením, nicméně při znalosti právě onoho tvůrčího vývoje a postupné eliminaci nadbytečných tvarů a přidružených prvků lze ve výsledném obraze vyčíst původní záměr – zobrazovanou skutečnost. Identifikovat a rozklíčovat však její předobraz je mnohdy úkol pro diváka naprosto nemožný, neboť ono geometrické zjednodušení může být „**odrazem obrazu**“ více skutečností a „nasedá“ pak na tyto skutečnosti mnohočetně. Dále je tedy také na divákově fantazii a i na jeho určité *vizuální gramotnosti*, jak si s „odrazem obrazu“ pak sám

---

<sup>84</sup> Více o tom: Baal-Teshuva, 2015.

<sup>85</sup> I když jsou Pollockova díla didakticky přínosná, je zde problém uměleckého „kultu“ – ztotožněním se s Mistrem na základě jeho kvalit, ale tím i způsobu života, o čemž budeme ještě pojednávat v dalších kapitolách podrobněji.

poradí. V neposlední řadě tu hraje svou roli i přítomnost prožité skutečnosti, tedy zachycení již odrážené reality divákem, jakožto i jeho znalost (či jen určitá poučenost) dějin umění.

Zkonkretizujeme-li si výše uvedený princip do hodin umělecké výchovy, uveďme příklad prostého zátiší s ovocem a květinou na kuchyňském stole s drapérií. Takové zátiší sobě nebo žákům (studentům) reálně sestavme, vytvořme iluzi kuchyňského interiéru a nechme je kreslit a malovat realistickým zadáním za použití všech zachycených detailů a odstínů. Tímto principem tedy v první fázi vysledujeme snahu o objektivní zachycení reality, ale už zde se bude takové zobrazení lišit v závislosti na mnoha faktorech (individuální vnímavost malujících, odlišné osobnosti, náznaky stylizací, různorodá výtvarná dovednost apod.). Při pozdějším posuzování výkresů můžeme, v závislosti na tom kterém věku a zmíněných odlišnostech dětí, vysledovat i náznaky některých avantgardních zkratk – takových, které žáci (studenti) už podvědomě znají, setkali se s nimi kdysi v minulosti nebo je tyto zkratky prostě jen samovolně obklopují, a tudíž působí na ně skrze ilustrace a všepřítomný design a architekturu.

Odejme-li posléze malujícím původní sestavenou kompozici (realistické zátiší), jejich výtvary „rozházíme“ mezi ně a zadáme malbu se zjednodušením – tedy s eliminací prvků, které by se daly podle nich vynechat, dostaneme opět u každého odlišný výsledek. V každém případě je zajímavé, jakou eliminaci ještě ten který žák (student) připouští a až kam se posune jeho individuální hranice jednoduchosti tvarosloví.

Doplňme, že toto výše uvedené „**omezení výtvarného tvarosloví**“ ještě bude probíhat na pozadí jasněho námětu – tedy zobrazit skutečnost byť za použití zmíněné eliminace. V edukační jednotce princip mnohokrát zopakujeme a nebude na škodu i časový odstup při zhotovování výkresů, tedy jednotlivé výkresy se mohou sestavovat takto v rozmezí mnoha vyučovacích hodin ve vícero dnech.

Důležité je, ve výše zmíněné souvislosti dodat, že bude však vždy zapotřebí dětem ponechat vždy předchozí poslední počín a výkresy vždy zamíchat tak, aby každý obdržel obraz jiného kreslíceho – tím je zachována distance od své dosavadní tvorby. Na konci řetězce, bude-li pedagog trpělivý a třída spolupracující, může vzniknout naprosto jednoduchý obraz s participací několika základních geometrických tvarů a barev. Opět půjde o odlišné počiny v závislosti na jednotlivých typech tvůrců, nicméně kýžený výsledek se dostaví v tom smyslu, že dojde k naprosté abstrakci původně zobrazované skutečnosti. Dostáváme tím didaktický námět k tvůrčí umělcově cestě od reality k čisté bezpředmětnosti – pochopení

abstrakce Kandinského, tedy určitého **typu umělce**.<sup>86</sup>

Půjdeme-li v umělecké edukaci ještě dále, poslední výtvary žáků (studentů) rozdáme ve zcela jiné třídě se záměrem sledovat reakce nových diváků, posléze zadáme úkol přiřadit jednotlivým obrazům jejich „předobraz“, je-li to vůbec možné. Netřeba zde uvádět mnohaleté zkušenosti autora dizertace s jednotlivými výsledky takové práce, protože vždy šlo o natolik různorodou směs výtvarných interpretací, že není záměrem dizertační práce detailněji výsledky popisovat. V tomto příkladu jde jen pouhé o konstatování, že skutečný předobraz se bez jeho znalosti velmi těžko určuje a dokonce sotva kdy se vůbec k němu blíží. Důležitý je zde edukační proces **identifikace s tvůrčí cestou** toho kterého typu autora.<sup>87</sup>

Podobně, jako je tomu i v literární (či jiné) výchově, tak i ve výchově výtvarné je někdy nezbytné pro pochopení širší souvislosti zmínit žákům a studentům **biografický kontext autora**.<sup>88</sup> Jde o skutečnosti, které při tvůrčí cestě nějakým způsobem tvorbu autora ovlivňují. Umělec získává specifickou zkušenost, ať už cílenou motivací či nezáměrnou náhodou mu zvnějšku nějak danou. V případě Kandinského geometrického vývoje je zapotřebí zmínit nejen jeho zájem o matematické vědy, ale i setkání se s osobnostmi působícími ve spolku *Die Brücke*, a to záhy na přelomu devatenáctého a dvacátého století. Pro naši práci na téma geometrických tendencí je zmíněný spolek důležitý ze dvou důvodů: za prvé jej zakládají drážďanští studenti architektury (Kirechner, Heckel, Mueller, Schmidt) a za druhé se odkazují k Nietzscheovu filozofickému pojetí života. V prvním případě studium architektury samo o sobě předeseílá odkaz k matematickým a geometrickým tendencím ve zobrazování světa, které Kandinskému jen potvrzuje jeho dosavadně postupně rodící se geometrický vývoj, a za druhé je tu určitá souvislost s onou již mnohokrát zmiňovanou bezpředmětností v tvorbě – proces umělecké tvorby docházející k výsledku jako k obrazu „sám o sobě“. Umělecký spolek, který lze česky přeložit jako „Most“, odkazuje totiž k citacím z Nietzscheho díla *Tak pravil Zarathustra*: „*Co jest velikého na člověku, jest to, že je mostem, a nikoli jen účelem. Co můžeme milovati na člověku, jest to, že jest přechodem a zároveň též zánikem. Já miluji toho, jehož duše jest hluboká také v poranění a kdo může*

---

<sup>86</sup> O „typu umělce“ nemluvíme jen ve výtvarné výchově, ale hovoří o něm i literárně-výchovná teorie, jde jen o volbu a názvosloví na základě charakteristických prvků (Peterka, 2006). Jde o další doklad **polyuměleckého vnímání** v rámci jednotné estetické výchovy.

<sup>87</sup> *Tvůrčí cestou* rozumějme proces od prvotní invence autora k jeho výslednému počínu. Ve výtvarně-výchovném pojetí jde především o identifikaci s **uměleckým typem** – tedy s určitým zástupcem výtvarného světa a s jeho cestou. V takovém procesu je důležitý *princip tvůrčího zážitku*, aby mohlo dojít k *tvůrčí zkušenosti* dítěte.

<sup>88</sup> Peterka, 2006.

*zahynouti už jen malým zážitkem. Ten pak půjde rád přes most.*<sup>89</sup>

Odkaz výše uvedený dokládá jistý předpoklad senzitivity a také transmise v komunikační složce umělec – dílo – divák. Geometrická tvorba členů spolku je jasně doložena např. v Mullerově díle *Tři akty v lese* nebo už v samotném manifestu (dřevoryt z r. 1906), ve kterém se píše: „*My chceme bojovat za svobodu gest proti překonaným zpohodlnělým silám. Hlásíme se k těm, jenž tvoří bez napodobení tradic, a to s takovou silou, která je tvořit nutí.*“<sup>90</sup>

Dalším významným mezníkem pro tvorbu V. Kandinského byla účast v skupině *Die Blaue Reiter* (přeloženo do češtiny jako „Modrý jezdec“), jejíž zadáním bylo mimo jiné naprosté osvobození se od akademických tradic výtvarného umění a cesta zcela novým osobitým a avantgardním směrem (tvůrci jako F. Marc, W. Burljuk a A. Macke byli zřetelně avantgardně geometričtí). V každém případě je pro pedagogicko-uměleckou praxi Kandinskij dokonalým ilustračním příkladem tvůrce s onou osobitou nadhodnotou, a je předním průkopníkem „vyšší geometrické formy“ v umění. Dodejme, že výše zmíněné odkazy na filozofa Nietzscheho a citace manifestních prohlášení jsou odkazem hloubky umění, tedy jako umění samo o sobě, a ne tudíž umění jako zrcadla reality.<sup>91</sup>

Nutno ještě říci, že při všech teoretických analýzách je zapotřebí počítat i s *efektem náhody*: Kandinskij se zcela osvobodil od předchozích stylů a přiklonil k čisté abstrakci během jednoho okamžiku, kdy si spletl svůj otočený obraz s dílem jiného umělce. Obraz na něj udělal tak hluboký dojem, a to právě pestrou paletou barev a zářivostí, až si uvědomil postačující výmluvnost jeho tvarů a barev samu o sobě a nehledal v něm již původní realitu. Jde právě o onen efekt náhody.

Lyrickou geometrickou abstrakci, o které jsme již hovořili, a to v souvislosti s jinými autory, Kandinskij uvádí do spojitosti s hudbou – tak, jako kompozice hudební má svůj rytmus a melodii, tak i výtvarné dílo nese tyto aspekty (proto i své obrazy nazýval *Kompozice č. 1* nebo *Imprese* či *Improvizace* apod.).<sup>92</sup>

Pro výchovně-estetický princip ještě doplníme, že pokud hovoříme o Kandinského problematice ohledně komunikace s dílem, komunikace s divákem skrze dílo a znalosti onoho předobrazu konečného díla (o čemž jsme hovořili právě v pedagogickém příkladu identifikace s tvůrčí cestou), jedná se o problematiku filozofického pojetí **estetické distance** M. Bubera,

---

<sup>89</sup> Nietzsche, 1967.

<sup>90</sup> Glennová, 2008.

<sup>91</sup> O hlubší analýze tvorby a konkrétních geometrických formách kruhu, linie a trojúhelníku: Kandinskij, 2009.

<sup>92</sup> Více o souvislostech hovoří ruský teoretik umění V. Turčin (Turccin, 2005).

který hovoří o *vstupu do vztahu s dílem*, a tím tedy možnost překonat skrze dílo prvotně danou distanci, kterou člověk má.<sup>93</sup>

Závěrem této kapitoly, ve které vybíráme pro uměleckou-výchovný příklad jen některé typické zástupce vrcholu geometrické abstrakce, zmiňme ještě dva avantgardisty z tuzemského prostředí. Oba prošli odlišnými životními zkušenostmi a u obou je také patrna ona tvůrčí cesta kumulující a nabalující na sebe postupně různé prvky uměleckých směrů a stylů, se kterými se setkávali, a které při zpětné analýze jejich děl můžeme dešifrovat. Dominujícím prvkem zůstává však opět kubismus, ale též abstraktně-expresionistické tendence. Hovoříme jednak o výtvarníkovi a literátovi, v prvé řadě ale ilustrátorovi **Josefu Čapkovi**, a dále pak o malíři, který prošel vývojem od realizmu přes interdisciplinární (polyumělecký) směr s názvem *orfismus*, pojící složku hudební a výtvarnou, tedy **Františku Kupkovi**.

Oba umělecky vyžívají v první polovině dvacátého století, u obou dominuje *výraz*, a to jak v rané tvorbě, tak v dílech vrcholných. Čapek i Kupka vycházejí zprvu z českých motivů, české krajiny, typických českých intimních výjevů nikoli ve smyslu erotickém. Oba spojuje naprosto čistá geometrizace. Jakýmsi hlavním odlišujícím prvkem zde může být určitá neschopnost zpětného dešifrování původního předobrazu – to je znatelně složitější u Kupkových kompozic – např. u obrazu *Dvoubarevná fuga* by žáci (studenti) velmi těžko zpětně určovali pravý jeho námět, kdežto u *Černošského krále* od J. Čapka jde v zásadě o stejně abstraktní syntézu geometrických útvarů jako u prvně jmenovaného, přičemž figurální kompozice a narace malby je zcela zřetelná. Podobně by tomu bylo u Čapkova *Harmonikáře* nebo *Fantomase* v porovnání s *Cestou k Amorfě* od zmíněného F. Kupky. Jsou to všechno stejně profesionálně ceněné obrazy, v zásadě stejně hodnocené a zasazené do jednoho stylu, směru a školy. Přesto je to pro didakticko-estetickou složku vhodný příklad dvou odlišností.

Jiná situace, tedy jakási shodnost dešifrování námětu, by byla v porovnání Čapkových postav kupř. s Kupkovým *Modrým a červeným Prométheem*, kde figurální kompozice je zcela jasně zřetelná. Zde už ale Kupkovo dílo není součástí vrcholné geometrické abstrakce, ale figurální geometrizace, rovněž tvarové prostředky jsou poněkud odlišné než u Čapka – jejich uspořádání, kontury, první i druhý plán kompozice a pozadí apod. U Čapka jde ale o kubismus na pomezí s geometrickou abstrakcí i přesto, že abstrakce by původní předmět zobrazovat vlastně neměla. Samozřejmě tu máme ještě Čapkovy malby více či méně posunuté

---

<sup>93</sup> **M. Buber** definuje pro člověka dva základní jevy: *primární distanc* a *vstup do vztahu*, přičemž jeden bez druhého nemůže existovat. **V. Zuska** toto dává do souvislosti s estetickou distancí: *estetická distanc* umožňuje vstup do komunikace s *estetickým objektem* (Bullough a Zuska, 1998).



do těžce analyzovatelné předmětnosti (alespoň pro některé žáky a studenty v závislosti na odlišných typech jejich vnímání a výtvarné poučenosti), jako je figurální olejomalba *Piják* nebo venkovský motiv *U vody* apod. Čapek tyto – nám blízké všední motivy – dokázal posunout do čím dál vzdálenější vnímatelné roviny. Další taková odlišnost zmíněných tvůrců by byla v Kupkově orfistickém obohacení – naprosto lyrické a čistě abstraktní jsou jeho kruhové kompozice (kupř. *Hudba napříč obrazem*).

Pro uměleckou výchovu je zapotřebí dětem zmínit, že se dá vždy velmi těžko odlišit přesná nuance tam, kdy jde o ten který směr či prvek či už je to jen podoba naší divácké interpretace, jak o tom hovoříme v předešlých kapitolách o možnostech výtvarné interpretace.<sup>94</sup> Jistě bychom mohli v umělecké výuce uvést podobné příklady autorů, nejen českých a slovenských, a dát je do souvislostí, přesto u nich však hledat odlišnosti – např. český **K. Filla**, slovenský **L'. Fulla**, rakousko-britsko-švýcarský **O. Kokoschka**, česko-francouzská **Toyen** a další, ale zvolili jsme příklad J. Čapka i kvůli jeho literární schopnosti (těžce analytické a literárně abstraktní je jeho filozofická esej z r. 1936 *Kulhavý poutník*)<sup>95</sup> a příklad F. Kupky pro kumulaci *mysticismu*, *spiritizmu* a *surrealizmu* na jeho výtvarné cestě.<sup>96</sup> Podobně lze také uvést i francouzského malíře ruského původu **Nicolase de Staëla**, na jehož obrazech se dokumentuje realita skrytá za geometrickou figurou. V podstatě tím otevírá téma vztahu „realistické“ malby kontra malby abstraktně geometrické.<sup>97</sup> Toto vše jsou příklady, které mohou posloužit jako didaktická vodítka, event. materiály k interpretaci a komparaci, a to v hodinách umělecké výchovy.

### 3.3. Interdisciplinarita literární a výtvarné výchovy

V následující kapitole se budeme zabývat literární a výtvarnou výchovou, neboť v interdisciplinárním pojetí (v intenci disertace) školních estetických disciplín jsme si zvolili k výchově výtvarné právě výchovu literární, kde i geometrické prvky se uplatňují, byť nejsou

---

<sup>94</sup> Pro uměleckou edukaci je nesporným příkladem orfistického (resp. orfo-kubistického) malíře, rovněž z 1. pol. 20. stol., **R. Delaunay** např. dílem *Rytmus, radost ze života*. Na první pohled jde o stejný kompoziční princip jako u F. Kupky, přičemž hudební motiv je zde podtržen ještě titulem díla. V *Portugalské ženě* je však orfismus přítomný jako doplňkový jev v levém dolním kvadrantu malby, nicméně svou zřejmou kubistickou figurální kompozicí jde o podobnost s Čapkovými díly. Pro výuku je to dobrý příklad nevhodnosti přesného škatulkování, ale uvědomění si vzájemné možnosti **prolínání stylů**.

<sup>95</sup> Pro důležitost **biografického kontextu** s dílem v umělecké výchově je vhodný faktografický román o životě a díle bratří Čapků, pracující jak orálně-historickou metodou, tak s písemnými prameny (Šulcová, 2000).

<sup>96</sup> Kupkovo dílo hodnoceno z pohledu několika odborníků napříč jeho životem v publikaci: *František Kupka 1871 – 1957*. (Pravdová a Theindhardt, 2018).

<sup>97</sup> Nicolase de Staël byl představitel tachizmu (francouzského stylu abstraktní malby v 50. letech 20. stol.), jakéhosi evropského „protislylu“ americkému abstraktnímu expresionizmu. Zajímavou, byť rusky publikovanou retrospektivu jeho díla, popisuje: Mokrousov, 2003.

na první pohled zřejmé. Vymezíme si některé styčné plochy obou uměleckých výchov a pojednáme o vybraných vzájemných souvislostech, použitelných pro edukační účely, a to nejprve z obecného hlediska. K oborovému vymezení problematiky využijeme nástrojů příbuzných disciplín – zejména obecné estetické teorie a teorie literatury. V kapitole nebudeme uvádět všechny souvislosti a podávat návody učitelům řešení pro pedagogickou praxi apod., vybereme pouze některé otázky a uvedeme k nim konkrétní příklady tak, abychom doložili určitou nutnost obě výchovy doplňovat v rámci jednoho prizmatu: esteticko-výchovného pohledu.<sup>98</sup>

Pro potřebu **pedagogického prostředí** se budeme pohybovat, jak už bylo naznačeno, v interdisciplinaritě, a to především mezi literaturou a výtvarným uměním, přesněji řečeno mezi literární a výtvarnou pedagogikou – její výchovou a výukou. K cíli naší výchovy (výuky) nebude ale potřeba pouze institucionalizace (školy), ale i působení rodiny (čtenářská výchova). Rozdíl mezi výukou a výchovou je tedy jednak v záměrnosti k dosažení vytčeného cíle, jednak v morálním aspektu obecně (tedy ve výchově v dobrého člověka). *Morální hledisko* v pedagogickém procesu, resp. z hlediska filosofie výchovy, je zmiňováno již ve 2. pol. 20. stol. americkým psychologem J. Deweyem, který se zabýval i otázkami esteticko-výchovnými. Dle něj nehledá morální výchova kodifikované hodnoty, ale dítě je získává samo v průběhu tvorby, učení a na základě experimentu v „dílňě“ školy. Škola nemá učit slově, ale věcem z činnosti denního života, a to především tvůrčím způsobem.<sup>99</sup> Rozlišme tedy, co může vnímatel díla absorbovat jen ve výuce (instituci) v ohraničeném čase, a co ve výchově (tudíž v zásadě stále a kdekoli). Jelikož je svět mimo školu rozmanitý a předem nejasný a nemůžeme v něm předem zajistit mnohdy takový rozvoj estetické gramotnosti pro všechny žáky a studenty, který bychom si přáli k dosažení pedagogických aspirací, můžeme si - jako učitelé - pro jeho dosažení zvolit právě kontrolované a uzavřené prostředí školní třídy. Tato komunita pak stanoví určitá pravidla a směry, která chce pedagog u dítěte dodržovat a dospět k nějakému závěru, a dítě si nutně tento směr (záměrně či nezáměrně) přenáší do světa mimoškolního, nechráněného a otevřeného a tudíž i rizikového na dané množství podnětů a informací, se kterými se má konfrontovat. Pokud ve vedení komunity (tedy třídy s dětmi a učitelem) stojí autoritativní (ne však autoritářský) učitel, existuje zde stabilní prvek skýtající naději na trvalou stopu v paměti dítěte. *Autoritou* zde rozumíme vzor vychovatele, který je potřebný pro pedagogický proces a nese atributy mravního a odborného „kultu“, příkladu hodného následování. Tento termín se právě mnohdy nesprávně překrývá s *autoritářstvím* a

---

<sup>98</sup> Větší část oddílu byla publikována: Vaniš, 2020.

<sup>99</sup> Více o tom: Čermáková, 2014.

oba jsou pak v socializaci jedince paušálně označovány jako navýsost nevhodné.<sup>100</sup> Prostředí školní třídy má bezpochyby i výše zmíněnou výhodu nutné uzavřenosti, dohledu a kontroly (obě v kladném smyslu), zároveň zajišťuje určitou vzdělávací a tvůrčí svobodu s možností zpětných vazeb v komunitě,<sup>101</sup> ve které pedagogická práce nemusí vždy jít nutně ruku v ruce s realitou světa vně školy – tedy aktuálních potřeb trhu a marketingového tlaku.<sup>102</sup> Z toho vyplývá, že výsledky kognitivního procesu skrze dlouhodobou socializaci ve škole nemusí být okamžitě užitečné a ihned bezprostředně měřitelné, ale v dlouhodobém horizontu jsou považovány za potřebné, a to zvláště v předmětech uměleckých výchov (zde především pro aspekt kultivovanosti).

Pokud vycházíme z premisy, že pedagogické vědy používají **jednoduchý pojmový aparát**,<sup>103</sup> může se zdát ve výchovných disciplínách zavádějící zdánlivá samozřejmost běžně kolem nás užívané terminologie.<sup>104</sup> Slovo *pohled* nám, především v umění, konotuje s určitým subjektivním nahlížením na věc. Slovo *interdisciplinarita* pak obsahuje nutně i *intersémiotiku* (nebo s ní alespoň v pedagogické vědě souvisí), což se děje o to víc za předpokladu, že na dílo nahlížíme z úhlu minimálně dvojího, tedy mezioborového. Interdisciplinarita a intersémiotika nám přidá *komparaci* - záměrné či nezáměrné porovnávání a hledání styčných atributů či rozdílů, a to zatím mezi dvěma druhy umění. Tyto aspekty můžeme uplatnit v pohledu námi zvoleného díla – knihy, specificky dětské knihy, a to v „pedagogické vědě o umění“. *Komparativní složku* zahrneme pak především do teorie umění a poskytne nám jakýsi pomocný nástroj (v předloženém materiálu žákům a studentům kupř. při hledání *narace*<sup>105</sup>, která může být jak literární, tak výtvarná).

Podívejme se teď tedy na **dětskou knihu z dvojího pohledu**, a to jak z úhlu

---

<sup>100</sup> Srov. Strouhal a Štech, 2017: 2.

<sup>101</sup> Termínu *komunita* se ponejvíce užívá v psychoterapii, kde jde o určitý počet pacientů či klientů, který se dále člení na otevřenou či uzavřenou skupinu řešící určitý životní problém a využívající k tomu podněty a reakce ostatních. Sociální vědy jako celek s tímto termínem počítají, nicméně školní pedagogika a školní psychologie užívá tradičního označení *třída*, event. *skupina*. Sociální psychologie a pedagogická psychologie pak užívá též termín *sociální skupina*. Všechny uvedené však mají blízké styčné principy (srov. Kratochvíl, 2017 a 2005).

<sup>102</sup> Některé souvislosti: Štech, 2017 (kap. *Neoliberální pojetí vzdělávání: od školy jako supermarketu ke škole jako podniku*).

<sup>103</sup> Pedagogika (jakož i psychologie a sociální vědy) je proto často napadána ostatními, zvláště pak přírodními, vědami z „nevědeckosti“, a to právě pro svůj *srozumitelný jazyk* (souv. Kořa a Strouhal, 2014).

<sup>104</sup> Rozumíme tím, že pojmovému aparátu sociálních věd je přírodními vědami vyčítána absence práce s tvrdými fakty, daty, podloženými pojmy. A hlavně, že se jejich (nikoli nutně jednoduché) pojmosloví překrývá s laickým jazykem běžné mluvy (např. *egoismus* je současné slovo běžně užívané širokou veřejností, ale jedná se i o odborný koncept, přestože jsou v obou případech obsah a validita odlišné).

<sup>105</sup> *Narace* je literární i výtvarný dějový proces (srov. Peterka, 2006.)

pedagoga-literáta, tak pedagoga-výtvarníka. Dohodněme se, že knihou rozumíme celek textu a plošného výtvarného doprovodu (ilustrace), který je pro vizuální - a řekněme i sluchové (čtení) - působení dítěte nanejvýše podstatný. Dodejme jen, že u dospělého literárního projevu, resp. díla záměrně určeného pro dospělého recipienta, může být ilustrace právě pouze doprovodná a tím druhořadá, někdy ji lze dokonce absentovat zcela. U dětské knihy ji považujeme za doprovodnou jen formálně, ale vždy nezbytnou obsahově. Interdisciplinarity tudíž v pedagogickém procesu rozumíme především to, aby subjekt výchovného procesu (literárně a výtvarně vzdělaný učitel) dovedl objekt výchovy (tedy zatím ještě nedotčené dítě) k předem vytčenému cíli výchovy (kultivovaný, citlivý a vnímavý čtenář a divák). Za jeden z hlavních cílů v umělecké výchově považujeme, mimo jiné, získání *estetické zkušenosti*, na základě které si jedinec bude schopen utvořit *estetický soud*.<sup>106</sup> Prostředky výuky, které použijeme, mohou být jak výsostně zážitkové, tak klasické (tedy převážně výkladové), a to v intencích jednotlivých stylů výchovy.<sup>107</sup> Jak ve vnímání slovesného, tak výtvarného díla jde o stejný princip práce, ale s odlišnými technickými prostředky, a to na základě výtvarných technik, jazykových technik a pedagogických nástrojů.<sup>108</sup>

Vymaníme-li se na okamžik z pedagogické problematiky a dostaneme-li se k obsahové stránce umění, zjišťujeme, že stejný přístup lze při znalosti **literární a výtvarné teorie** (a konečně i umělecké historiografie) uplatnit v umění obou druhů na základě zobecnění, pro naši potřebu zde literárního a výtvarného kumštu. Jde tedy o *všeobecný estetický princip* (rozumějme studiem estetiky jako nejvyšší disciplíny filosofie umění) a osobnost učitele s estetickými zkušenostmi je tu vyložene namístě. V tomto ohledu a především ve vymezení profilu uměleckého pedagoga je rovněž třeba dodat, že umělecká výchova jako jednotný a probraný obor se v českých studijních programech učitelství dosud nerealizuje, posluchač tedy studuje buď výtvarnou výchovu, nebo výchovu literární, a ani tu nelze – mnohdy bohužel – absolvovat bez studia bohemistiky jako celku (o některých souvislostech ještě budeme hovořit v průběhu práce). Nicméně, osvědčený učitel může vzhledem k své druhé aprobaci (zejména výtvarné výchovy) profilovat studenty na tom kterém stupni i typu školy právě interdisciplinárně, a to i s aprobací literární výchovy jako

---

<sup>106</sup> *Estetickou zkušenost* pro potřeby učitelů literární výchovy dokonale rozebírá Peterka, 2006: 9.

<sup>107</sup> V tendenci postsocialistického odsouzení jednotné školy a v důsledku hledání alternativních pedagogických přístupů od 90. let minulého století dochází k změně stylů tzv. liberální výuky a výchov a k potlačení tzv. klasické výuky. Tyto termíny jsou ovšem mnohdy nepřesné a zavádějící – liberální styl J. J. Rousseaua nemá společného s dnešním „neoliberálním“ pojetím, kladl totiž značné nároky na žáka, i když nekopíroval vychovatele jako osobnost automaticky ve všem. Dnešní záměna probíhá v tom, že výchovný styl mnohdy klade na žáka v zásadě nulové požadavky (Více o tom: Spock, 1944).

<sup>108</sup> Srov. Skalková, 2007 a Průcha, 2009.

součástí anglistiky, rusistiky a jiných tzv. velkých filologií. Obecně estetický princip je žádoucí především u *interpretací* jednotlivých děl a *filozofickém tázání* se na hlubší podstaty věci a světa vůbec, a to skrze dílo textové či výtvarné.

### 3.3.1. Výtvarná a literární percepce

Vraťme se ale – smyčkou přes **interpretační problematiku** - znovu k tomu procesu percepce, u kterého jsme se zastavili u *uchopení informace a identifikaci se světem autora* v textu. Je zapotřebí říci, že není vůbec žádoucí pokaždé očekávat jakousi *jednotu* dítěte s autorem ve vidění světa, mnohdy naopak: zapojení fantazie a *tvorba nových světů*, i když odlišných od autorova předání, je v umělecké knize (krásné literatuře, beletrii) naopak novou interpretací a *růzností*. Učitel jako autorita a odborný vedoucí je zde právě od toho, aby nakonec vyvstanuvší desinterpretace uvedl na pravou míru. Následná správná *interpretace* je důležitá u ztvárnění hlavních myšlenek díla, důležitých atributů a podstatných zastávek, nikoli v celém *fikčním světě*. Tak kupř. u zadání ilustrovat představu Lermontovovy postavy – titulní knihy *Démona* – bude důležité, když žák výtvarně dodá postavě *atributy* démonické na základě své představy, ale zda budou zpracovány černo-červenými „pekelnými“ barvami či použije symboliky jiné a jakýmikoliv řemeslnými prostředky, není pro dílo vlastně vůbec podstatné. Naopak, pokud student literárně interpretuje Repinův *Portrét hudebníka Musorgského* jako veselého, starého či jen unaveného člověka, dochází k evidentnímu nepochopení díla.

Zmíňme ještě jednu skutečnost na poli interdisciplinarity, a to **historický kontext konjunkce věd a umění**. Od počátků kulturních věků se umění pěstovalo mnohdy společně (malíř byl nejen malířem, ale i architektem či dokonce básníkem, matematik se zabýval i filozofickými otázkami, přírodovědec spojoval svůj obor s uměním apod.). Věda a vědění bylo jakýmsi „polyhistorizmem“ (kupř. Leonardo da Vinci působil jak umělec, tak vynálezce, a to nikoliv pouze v jednom oboru). *Platónská škola* zprvu nediferencovala malíře, sochaře, spisovatele ani herce a uměním nazývala prostě básnictví. Věda jako taková nesla svůj *základ ve filozofii*, ze které se postupně oddělovaly další směry a školy. Teprve v moderním světě se detailněji pěstovaly jednotlivé obory a *druhy umění*, které se dále specifikovaly na disciplíny a *umělecké žánry*. V uměleckém vnímání a v uměleckém projevu nikdy nezabráníme zcela tomu, aby si autor volil jak různé umělecké žánry ke své výpovědi o světě, tak dokonce i rozličné umělecké druhy či odvětví, a proto je toto kolidování specifické i pro 20. století (typický je malíř-literát Josef Čapek, ilustrátor-pohádkář Josef Lada, literát-kolážista Jiří Kolář nebo hudebník-výtvarník Milan Knížík aj.). Děje se tak proto, že umění předpokládá onu určitou *nadstavbu*, nekryje se s pouhým řemeslem – tedy dobře ovládanou technikou

věci, i když i ta je, především v ilustraci a didaktických textech, nanejvýš potřebná.<sup>109</sup> Vnést do projevu něco nového, atypického, osobitého a tím získat kýženou uměleckou „nadhodnotu,“ to je aspirace mnohých, dobře připravených absolventů uměleckých oborů, ale pouze ona nestačí. Proto ve svobodě uměleckého projevu se dnes čím dál více autoři navracejí k umění jako celku, ale pracují na základě intuice s materiály a prostředky. Básníkům mnohdy nestačí jejich slovesné prostředky, malíři se touží vyjádřit navíc slovem. Vše to dokazuje, že v umělecké teorii a umělecké výchově lze nejen spojovat dva druhy umění v aktivní tvorbě, ale i v recepci světa, což navíc dovoluje a „zastřešuje“ estetika jako filozofická věda. Dokonce i takové základní pojmy, jako jsou: *vkus, nevkus, krásno, ošklivo, kýč, libé, nelibé, hodnota, umělecká nadstavba* či *řemeslnost projevu*, které k pedagogické umělecké činnosti nutně potřebujeme ovládat a znát jako nástroj práce, jsou obecně estetickými termíny, které uplatňujeme nejen v obraze, ale i při interpretaci knihy.<sup>110</sup> Analyzovat látku ve výuce je důležité stejně tak, jako schopnost syntézy získaných poznatků a zasazení těchto *poznatků do souvislosti a všeobecnosti*, přičemž v umělecké výchově se k tomu nabízí dokonalé pole.<sup>111</sup> Shrňme tedy, že nejen ve filozofii umění, ale především v umělecké pedagogice je nasnadě *spojovat*, a to na základě estetického principu a též při zohlednění emocí.

### 3.3.2. Styčné teoretické principy

Dostáváme se tu blíže k specifické problematice z *teorie umění*. Než vybereme jednotlivé prvky literární a výtvarné teorie pro pedagogickou, resp. umělecko-pedagogickou práci, začněme u toho, co tvoří nedílnou součást (nejen) dětské knihy, potažmo **literatury pro děti a mládež**. Tím je v první řadě již zmíněná *ilustrace*. Žánr ilustrací jde ruku v ruce s literaturou pro děti a mládež a stejně tak, jako musí slovesný počín autor přizpůsobit věku dítěte, očekává se od výtvarníka v knize stejný přístup. Nejprve si zde však žánr popíšeme z obecně teoretického hlediska.

Intersémiotický (čili mezivýznamový) žánr ilustrace (z latinského *lustrare* = osvětlit,

---

<sup>109</sup> Srovnejme s názorem marxistů, kteří v kapitole *Úloha práce při vzniku umění* (Engels a Marx, 1952: 43) říkají: „*Tak je ruka orgán práce, nýbrž i její produkt. Jen prací, přizpůsobováním k stále novým úkonům, děděním takto vzniklého zvláštního vývoje svalů, šlach a po delším čase i kostí a stále opakovaným užívání těchto zjemnění k novým, stále složitějším úkonům nabyta lidská ruka tak vysokého stupně dokonalosti, že dovedla vykouzlit malby Rafaelovy, sochy Thorwaldsenovy a hudbu Paganiniho.*“

<sup>110</sup> Hencmann a Lotter, 1955.

<sup>111</sup> V poválečné pedagogické koncepci O. Chlupa je první náznak pohledu interdisciplinárního, i když v pojetí obsahu všeobecného vědění učitelství. Mj. dospívá k názoru, že „*vychovávat znamená mít na mysli nějaký syntetický cíl, k němuž má výchova vést*“ (Pedagogický slovník, 1967: 321). Vladimír Pařízek k Chlupovi dodává: „*Velmi konkrétně byly rozvíjeny mezipředmětové vztahy, jež měly odstranit izolovanost předmětů. Podstatnou roli přitom měla koncentrace učiva jako účelná organizace mezipředmětových vztahů spjatých ve vzájemnou dialektickou soustavu poznání v duchu materialistické gnoseologie*“ (Pařízek, 1985: 321).

ozřejmit) má za úkol ozřejmit výtvarnými prostředky text, ať už se jedná o ucelenou knihu nebo jen o informaci na plakátu či dokumentaci nebo učebnici. Předpokladem ilustrace je její *názorná srozumitelnost* informace směrem ku konkrétnímu adresátovi, v našem případě předškolnímu dítěti, žáku nebo studentu, a to v mateřské, základní či střední a vyšší odborné škole. Dalším cílem je *doplnění či oživení textu*, odvedení pozornosti čtenářova oka a „překódování“ informace ze slovesné (event. sluchové) cesty na cestu vizuální. Třetím faktorem je jiný *způsob prožitku* na základě vjemu skrze oko a *konfrontace* s fantazií konkrétního – zejména dětského – čtenáře. O obrazotvornosti, fantazii a zpracování ještě v této práci pohovoříme.

Co se týče **umělecké techniky**, stejně tak jako literární tvorba využívá jazykových prostředků, tak ilustraci je vlastní především kresba, popř. grafika, ale i bezkonturově zhotovená malba (tedy bez ostrého kresebného ohraničení). Klasická grafika, počítačová grafika i nebarevná kresba se uplatňuje především u žánru *vědeckých ilustrací* (např. anatomických atlasů nebo pojednáních z oblasti morfologie rostlin), středoškolských učebnic i vysokoškolských skript. Absence nebarevnosti totiž nepřekáží prvořadému cíli popisnosti nějakého mechanismu reality (např. strojů, buněk apod.). Mnohdy se ilustrace nese v duchu fotografického materiálu, a to buď *umělecké fotografie* (fotomontáže, fotokoláže)<sup>112</sup> nebo přísně popisné *fotografie řemeslné*.<sup>113</sup>

Z **historického hlediska** je třeba doplnit, že geneze ilustrací se váže k antickému světu jako výtvarným způsobem zprostředkovaná náboženská či panovnická informace směrem ku negramotnému lidu, a to ve formě nástěnných maleb, a konečně také ilustrace *Písma* pod označením „Bible chudých“ (*Biblia pauperum*), kde tato ilustrace zastávala funkci textu, neboť ten zde dosud plně absentoval. V neposlední řadě se i dnes vracejí do edukačního prostředí - zejména už v preprimární pedagogice – obrázkové dějiny či obrázkové knihy o stvoření světa, kde rovněž slovesný prvek chybí.<sup>114</sup> Za estetickou výchovu výtvarnou ve světové ilustraci uveďme kupř. Němce A. Dürerra a jeho dřevorytecké ilustrace z počátku šestnáctého století k *Lodi bláznů* od S. Branta. Francouz P. G. Doré se zase ve druhé polovině

---

<sup>112</sup> **Fotomontáže** a **fotokoláže**, popř. další fotografické techniky kombinované s jinými prostředky byly v poválečné době a téměř po celé 20. stol. doménou především ruských geometristů, kumulujících prvky konstruktivismu, kubofuturizmu a suprematismu. Za všechny zmiňme kupř. **A. Ročenka** (více o tom: Vaniš, 2016).

<sup>113</sup> Méně častá je dnes již ilustrace za pomoci starých výtvarných technik – **leptu**, **mědirytiny**, **dřevorytu**, **ocelorytu**, **dřevořezu**, ale málo se uplatňují i **linoryt** a **koláž**. Do popředí se naopak dostávají techniky profesionálních PC programů, kterými se buď obraz přímo zhotoví v médiu, nebo je nakreslen klasicky a následně v PC modifikován.

<sup>114</sup> Baleka, 1997.

devatenáctého století věnovali technice ocelorytu a proslul ve známost zejména ilustracemi k Danteově *Božské komedii* nebo k Miltonově *Ztracenému ráji*, rovněž pracoval i na díle M. de Cervatese *Don Quijote*. Francouzský mistr H. D. Daumier zase ke konci devatenáctého století dovedl dokonale výtvarně zaznamenat psychický stav člověka sugestivními výjevy a melancholickými črtami,<sup>115</sup> proslul však především politickými (satirickými) karikaturami v časopisech, zejména v *La Caricature*. Anglický secesní ilustrátor A. Beardsley z druhé poloviny devatenáctého století se přihlašuje k doprovodu knih spisovatelů jako: O. Wilde. E. A. Poe, T. Malory či A. Pop. Jeho kresby dokazují jemnocit, detailní zaměřenost a ornamentální smysl, který geometrickými křivkami nevynechá kult ženských linií.<sup>116</sup>

V tuzemském ilustrativním světě nesmíme vynechat grafický doprovod Ezopových *Bajek* od V. Hollara z první poloviny sedmnáctého století, který svou *uměleckou stylizací* a smyslem i pro realistické ztvárnění dosáhl kvalitního výtvarného doprovodu, a to jak pro dětského, tak dospělého čtenáře. Zdůrazněme, že v dětské ilustraci jde především o srozumitelnost, která je nelehkou podmínkou pro umělecké aspirace v knize (oproti *volnému umění*, které nemusí zohledňovat *potřebu adresáta*). Ilustracemi první učebnice pro první ročníky škol – *Slabikáře* – proslul M. Aleš, náš národní malíř z přelomu devatenáctého a dvacátého století. V jeho doprovodu znějí tóny fasádního *ornamentalismu*, zkušenosti s prací na sgrafitech domů, společné nástěnné malby s F. Ženíškem či názornost „národních“ karet *Maryáš* – to vše dalo dobrou uměleckou konjunkci pro žánr dětské ilustrace, *didaktickou knihu*. Mistry jako K. Purkyně, Q. Mánesa, C. Boudu či všem známého J. Ladu snad netřeba doplňovat.

Nakonec přeci jen zmiňme ještě jednou zástupce dvojice Čapků – J. Čapka, a to jako zástupce syntézy několika *estetických a tvůrčích zkušeností* – zprvu jako realistického malíře, poté jako svérázného modernistu v duchu kubistických tendencí a nakonec plně abstraktního tvůrce, a to hovoříme jen o výtvarné složce. Přidá-li se složka ilustrativní a doplní-li se schopnost napsat dílo pro děti, ocitáme se na hranici jakéhosi „uměleckého polyhistora“ a génia. Nakonec dodejme, že vrcholnou – a možná dodnes nedoceněnou – pointou mezi všemi těmi uvedenými žánry je jeho tvorba literárně-filozofická.<sup>117</sup>

Výše uvedený výčet autorů, pohybujících se mezi literaturou a výtvarným kumštem, neaspiruje v žádném případě na úplnost po stránce jmen a děl, je jen sondou do světa několika

---

<sup>115</sup> Ve výzkumné části dizertace se s těmito emocionálními projevy setkáme též v souvislosti s žánrem komiksu.

<sup>116</sup> Více o tom: Pijoan, 2000.

<sup>117</sup> Srov.: Vaniš, 2016 a Thiele, 1950.



významných umělců, kteří se o pozoruhodnost zasloužili různou estetickou či tvůrčí zkušeností na poli literárně-výtvarném, a to každý něčím jiným.<sup>118</sup>

Vraťme se k podrobnější analýze umělecké problematiky a pokusme se nalézt pro naši názornost několik příkladů, na kterých si ukážeme některé styčné plochy literatury a výtvarného umění. Přejdeme nyní k **celkové kompozici knihy**, a to především k umístění obrazu mezi text. *Ilustrace pro děti* se vhodně umísťuje mezi text a nejlépe na každou stránku či dvojstránku knihy. Má to své opodstatnění, které uveďme na příkladu z ruské literatury: *Neznámkovy příhody* N. Nosova existují ve třech dílech, které se postupně dobře přizpůsobují věku adresáta. Pokud předpokládáme, že s prvním dílem se setkává ještě dítě *čtenářsky negramotné* (dle doporučení ve věku od pěti let) či se teprve číst učí, nabízí mu příběh vychovatel, nejčastěji rodič, a to zpravidla večer před spaním s doprovodem specifické barvy a tónu hlasu, jak jsme již uvedli v předcházejících kapitolách. Nemalá praktická zkušenost rodičů hovoří o tom, že dítě přes rameno matky povětšinou sleduje před usínáním řádky knížky, i když je nedekóduje, a pokud nakladatel vhodně umístí právě častou ilustraci, dochází implicitně k ideální percepci plošného výtvarného výtvoru spolu s kumulací slovesného příběhu. Realistické barevné počiny J. Zápala odpovídají takové popisnosti narace, kterou autor záměrně volil. Dodejme jen, že v knihách cizojazyčných musí odpovídat původní jazykové složitosti i překlad do mateřštiny, v tomto případě z ruského jazyka.

Na *Neznámkových příbězích* si ukažme ještě jeden dobrý příklad, o kterém jsme hovořili v teoretických kapitolách výše, a tím je **písmo v obraze**. Hned na str. 7 ilustrátor opatřil úvodní kresbu dvěma figurkami,<sup>obr.1</sup> které čtenáře vítají do světa města Kvítečkova a zapisují vítací slova na ceduli před městem. Aniž by pětiletý jedinec uměl číst, barevně tónované vázané písmo s procesem psaní postavičky kresbu jednoznačně oživuje a uvádí dítě do děje (nicméně předpokládejme, že se s knihou seznámí i děti v procesu počínající písemné gramotnosti).

Název kapitoly *Človíčky z Kvítečkova* nese stejné zdobněliny slovní, jako atributy kresby: figurky, domečky v pozadí a celková zakulacenost nápisu i kvítků v popředí. Podobné příklady nalezneme i na str. 23 a 27, z nichž v první se dojem verše a jeho vázanosti (až muzikálnosti) projevuje polokružnicovými liniemi nad klenbou dvířek, květinovým věncem, volně rozložené větší role papíru s verši a opět nápisem do polokruhu s poněkud ještě více rozšířeným a krasopisným vázaným písmem: *Ten, kdo vkusem vyniká, čte si verše Květíka.*<sup>obr.2</sup> Na obraze je obsaženo dokonale vše, o čem hovoří text – jednoduchostí a základními symboly

---

<sup>118</sup> Podrobněji: Dempseyová, 2002.

(namočené pero do inkoustu, povalující se knihy a ležící „básník,“ přivonivší si právě ku květům, evokují básnickou, lyrickou duši). Oproti tomu na další uvedené straně s kapitolou o sodovkovém automobilu se podařilo J. Zápalovi naznačit mechaniku a složitost postav Šroubka a Vroubka dílenskou „umazaností“ v pozadí, přísnou geometričností tvarů, technickými detaily a uniformami postaviček.<sup>obr.3</sup> Dále textové doplnění v levém horním kvadrantu obrazu sděluje malému čtenáři cosi písemného v číslech a liniích na plánu auta (při celkem nepodstatném přečtení vysledujeme šipku s nápisem „zlepšeníčko“ a jakýsi nic neříkající kód). Oba mechaniky v textu autor vykresluje jako důležité a pečlivé osoby, které vykonávají před zrskem Neználka práci jen těžko svěřitelnou komukoli: „*Oba nosili kožené kazajky. Z kapes jim věčně čouhaly francouzské klíče, kleště, pilníky a všelijaké jiné železné nástroje. /.../ Uprostřed auta bylo přimontované sedadlo pro řidiče a před ním nádrž se sodovkou. Bublínky z nádrže unikaly trubičkou do měděného válce a tlačily na měděný píst. /.../ Ale auto, které sestrojil Šroubek s Vroubkem, mělo jeden důležitý zlepšovák.*“<sup>119</sup>

Nejen tzv. autorskou beletristickou knihu pro dětské čtenáře, ale i literární žánr bájí, pohádek, bajek, biblických textů pro mladší čtenáře či přímo báchorek národních a světových, řadí teorie literatury do literatury pro děti a mládež, a tedy i tyto mají své ilustrativní doprovody a mnohdy dokonce i více variant výtvarných doprovodů. Westerny, komiksy, leporela a žánr dětské fantasy kladou na výtvarníka **specifický umělecký nárok**, tedy na jedné straně daleko větší propojitelnost s písmem (zvláště u komiksů), návaznost segmentů a posloupnost krátkých výpovědí, na straně druhé pak vyváženost barev a tvarů, celkové dekorativní řešení (zvláště u leporel) či užití „hvězdných světů“ (fantasy). Z toho důvodu v praxi často volí nakladatelství výtvarníka, specialisovaného na ten který typ tvorby.

Zvláštní opatrnosti se těší volba dětských učebnic a didaktických materiálů, která očekává od autorů alespoň základní psychologické a pedagogické povědomí, i když nejde přímo o žánr literatury pro děti a mládež (tyto „pomůcky“ spadají spíše do ilustrace výukových materiálů pro školy).<sup>120</sup> Žánry jako dívčí román, říkanky, dobrodružné chlapecké čtení či dějiny v obrazech nesou i u výtvarného doprovodu – stejně jako v literatuře – dle textového zpracování i *lyrický či epický charakter*, realistický či přímo futuristický *styl* (dobrodružství, nový svět) nebo dokonce orfistické *prvky* (např. u vyvolání dojmu hudebnosti,

---

<sup>119</sup> Nosov, 1977: 7.

<sup>120</sup> V této souvislosti se mluví o tzv. *intencionální* a *neintencionální LPDM*, tedy záměrně a nezáměrně adresované literatuře pro děti a mládež. Dodejme jen, že intencionální texty autor mnohdy zhotovuje již s určitou představou osobnosti ilustrátora, někdy se stane, že styl je „šit přímo na míru“ výtvarníkovi, ale u neintencionálních knih tomu mnohdy tak není - ilustrují se dodatečně a nesou více variant výtvarných doprovodů (srov. Peterka, 2006: 195).

světlosti a tajuplnosti).

V **komparaci literární a výtvarné výchovy**, tedy textu literatury pro děti a mládež kontra ilustrace, konstatujme, že *estetické atributy* jsou v ideálním případě pro oba druhy umění stejné: jazyková hravost a hravost kresebných tvarů (např. u dětských říkanek), popisnost situace či věci jednoduchým jazykem a výtvarnou *realistickou kresbou* (u vzdělávacích či poučných materiálů, bajek, dětských encyklopedií a návodů), nedořečená tajemnost, očekávání či neúplnost vzbuzující zvědavost a hledání (v textu: např. graficky tři tečky, kumulace údivu, stupňování otázek, grafických vykřičníků či citoslovcí a v ilustraci: zavřené dveře, temné odstíny, postavy otočené zády či přímo bez tváře, postavy bez očí apod.).<sup>121</sup>

K záměrnému **vyvolání určitého dojmu** z textu, u dětského čtenáře převážně dojmu *libosti* a *krásna* (v odstrašujících narativních příkladech i *ošklivosti* a *strachu* tam, kde je to žádoucí – např. u ztvárnění Budulínkovy situace nebo u výstražných příběhů přecházení ulice na červenou, neopatrnosti v lese či u skály nebo varování nedotýkati se horkých kamen) autoři používají *umělecko-technické prostředky*, které jim dílna jejich druhu umění dovolí – jazykové a kresebné. Řemeslně, ať už explicitně nebo implicitně, pracují autoři v intencích *estetických kategorií ošklivosti* a *krásna* za pomoci atributů jako např.: ironie, mystika, melancholie, manýra, dáma, hrdina, Bůh, láska apod. Vyvolávají tím záměrně či nezáměrně pozdější vztah k vznešenu, ideálu, harmonii a též schopnost v budoucnu tyto kategorie a atributy popsat slovy či výtvarným zpracováním. Karikatury, monstra, ironie, d'ábelství, průmyslová ošklivost a kýčovitost – to všechno jsou zase motivy jazykově a výtvarně ztvárňovány pod rouškou *estetiky ošklivosti*, i když mnohdy se některé motivy mění v mezích společensky nakročené linie, **aktuální estetice** (např. tzv. průmyslová ošklivost továren s komíny a kouřem nesplnila očekávání škaredého v umění socialistického realismu, ba naopak, a ve své době označovaná kýčovitost trpaslíků a čápů v ilustraci či popisu v textu dnes není již jednoznačnou kýčovitostí v souvislosti se svobodným *vkusem* a odmítáním diktátu vkusu).<sup>122</sup>

Naznačili jsme v rámci **dobových proměn** a tudíž i odlišných pojetí estetického vnímání výše uvedených kategorií, že ten samý motiv, který v oné době recipient mohl vnímat apriori jako kladný, dnes se zdá pro jeho vkus záporný, a naopak. Stejně tomu bude i

---

<sup>121</sup> Srov. k výstavbě knihy M. Gorkij ve Stati o literatuře a umění řekl: „Neschopnost podmíněnou pouze neznalostí literární techniky lze lehce odstranit“ (Gorkij, 1947: 175).

<sup>122</sup> Srov. Eco, 2015.

v samotném pojetí ilustrativního doprovodu, kdy v poslední době lze při výběru dětské literatury na *knižním trhu* spatřit i digitálně upravené, mnohdy nešťastně barevně vyzařující výtvarné počiny v pohádkách, říkadlech a leporelech, což je pozoruhodné obzvláště u čtenáře nízkého věku, jemuž se má budovat estetický vkus na základě *archetypálního předávání* „vyšší kultury.“ Tyto artefakty doslova zahlcují vnímatele kresbami s násilně nevhodnými emocionálními až hysterickými prvky, u barevných doprovodů jsou - tyto zpravidla nerukodělné počítačové obrazy – *odstínově i tvarově předimenzovány*, kompozičně nevyváženy a od samotného přebalu (či dnes dokonce už jen obalu, desek) knihy nás po chvíli pozornosti unavují svou roztržitostí a *štěpením* tisíce vjemů. Role poučeného pedagoga je zde nanejvýš nezbytná, neboť dítě v prvním plánu (a pod tlakem stále se opakujících takových vysílání na lidskou psychiku) nerozliší vkusnost či nevkusnost nabízeného produktu. Literárním i výtvarným jazykem autor staví „dům“ dětské knihy stejně tak, jako architekt detailně rozplánuje projekt stavby a spolu se staviteli dům, cihlu po cihle, staví a mnohdy se k stavbě opakovaně vrací, opravuje a znovu přestavuje, přičemž se především dobře dívá na stavbu samotnou a též na okolí, do něhož stavbu začleňuje, aby nepoškodila vzhled krajiny. I autor text a obraz takovým způsobem *důkladně připravuje*, jazykově staví, kompozičně promýšlí a především se *dívá dlouho kolem sebe*, pozoruje nejdříve svět (jak to „mají jinde“), aby dílo bylo esteticky vyvážené. Pokud autor bezprostředně „vychrlí“ dokonalé dílo, rovněž se tak neuděje bez přípravy, i když tou sice nebyla pečlivá výstavba kresebná či textová, ale dlouhodobé nasávání a utváření *estetické zkušenosti a zrání* uměleckého názoru. Pokud by autor estetickou zkušenost postrádal a dílo pouze takto „chrлил“, výsledek se dostaví rovněž pomíjivý.

V důsledku životní rychlosti a důrazu především na zážitek a nápor na okamžitý cíl se ilustrativní (ale i výtvarná) tvorba dnes často redukuje na **pouhou efektivnost**,<sup>123</sup> kterou navíc podtrhují knižní, všemi stále „průchozí“ plochy v supermarketech s literaturou poházenou někdy ledabyly v nákupních koších v uličkách s paměťovými médii.

Prvotním *vztahem s knihou* ale můžeme chápat už místo, kde ji prvně čtenář spatří a jakou rychlostí si ji pořídí. I hledání vhodné knihy je mnohdy namáhavá *duševní práce*, vybíráme povětšinou s nějakým záměrem a pečlivě listujeme stránkami, rozhodujeme se... Někdy knihu ponecháme v knihkupectví či antikvariátu a po době nutkání se pro ni s touhou

---

<sup>123</sup> Srov.: Marxistická doktrína jako hlavní ideový proud SORELY a ještě před ní hovoří v kap. *Estetická forma bohatství* o věcech vyvolávajících prvoplánový efekt takto: „Na druhé straně jsou zlato a stříbro nejen v záporném smyslu zbytečné předměty, tj. takové, bez nichž se lze obejít, nýbrž jejich estetické vlastnosti z nich činí přirozený materiál pro nádheru, okrasu, lesk - sváteční okázalost, zkrátka pozitivní formu přepychu a bohatství.“ (Engels a Marx, 1952: 62).

vrátíme. I zde jde o delší proces zrání, a to i přesto, že nás někdy titul osloví na první pohled a nezaváháme, ale o to pak více se doma s ním seznamujeme a těšíme. Svou roli v tom hraje i *cena díla*, která vybízí k lepší rozvážnosti, pokud je vyšší. Je třeba říct, že *vztah k procesu práce v tvorbě a čase*, který autor vynaloží, rovněž tedy podléhá politicko-sociální linii doby.<sup>124</sup> Dodejme ještě, že lesk, barevnost a zářivost v ilustrativním doprovodu jak dětské, tak dospělé knihy, nemusí být vždy kýčovitým efektem (i když barevnost – nejen v ilustraci, ale i exteriérech a interiérech školských zařízení - je v poslední době nadužívána asi tak, jako byla v opačném pólu v době socialismu hojně uplatňována funkční jednoduchost, strohost a převaha šedobílých odstínů, a to především v architektuře, zvláště pak v éře normalizační konsolidace).<sup>125</sup> obr.5

Lze konstatovat, že literární a výtvarná edukace nese společné rysy práce s dílem, k tomu využívá obecnou teorii umění a kapitoly a estetické principy. Oborově vzdělaný učitel a kultivovaný vychovatel dokáže v edukačním prostředí tyto rysy vysledovat a naučit s nimi pracovat i žáky a studenty. V každém případě se jeví jako nejdůležitějším faktorem vychovat na cestě umělecko-pedagogického procesu ze vzdělávaného a vychovávaného jedince především *pozorného vnímatele – čtenáře i diváka*, který dokáže v životě tuto schopnost aplikovat na ostatní věci a nabízené mu materiály či informace a naučí se spojovat detaily v celky a v celcích naopak vysledovat jednotlivosti. K tomu mu dopomáhá odborně zdatný, oborově-didakticky připravený pedagog, využívající nejen nástrojů metodických či znalostí obecně psychologických, ale především stavící na prožitém kontaktu s dílem, vlastní zkušenosti s tvorbou. Přesto, že jsme na omezeném prostoru této publikace nestačili detailně rozpracovat všechny varianty a možnosti společné práce mezi literaturou a výtvarným uměním na poli školy a výchovy vůbec, snažili jsme se ukázat jakýsi „nástřel“ k práci a informaci o tom, že **jednota umělecké výchovy** tu existuje.

### 3.3.3. Výtvarná a literární estetika v české škole

Následující oddíl popisuje slovesnou a výtvarnou problematiku v edukačním poli nejprve z obecně-pedagogického hlediska (nikoli jen na příkladu geometrizace v umění) a to

---

<sup>124</sup> Srov.: M. Gorkij říká, že „*spisovatelova práce je krajně těžká. Psát povídky o lidech neznamená prostě vyprávět, to znamená kreslit lidi slovy, jako je malují štětcem nebo tužkou*“ (Gorkij, 1914: 173).

<sup>125</sup> Např. dobře vyváženou ukázkou výraznosti v karibské literatuře je motiv krajiny zalité sluncem nad ostrovy. Tuto literární barevnost dokonale vystihuje na str. 80 obraz *Osm chat na Haity* od D. Roosevelta, na kterém si povšimneme dosažené rozmanitosti za pomoci architektonických detailů a odstínového dosažení dojmu tepla (Bradbury, 2003: 80).

v prostoru **české školy**,<sup>126</sup> poté uvádí konkrétnosti na některých příkladech z teorie umění uplatňované v české škole škole. Vybírá pouze některé styčné prvky příbuzné oběma druhům umění, není jeho cílem postihnout celou umělecko-teoretickou problematiku v hodinách uměleckých výchov. Pokusíme se nadále uplatnit nástroje jak pedagogické vědy, tak věd o umění (historie umění, estetika, teorie literatury). V rámci nadstandardní kulturní příbuznosti dvou národů doplníme problematiku odbornosti uměleckých pedagogů v současné česko-slovenské soustavě.<sup>127</sup>

V současném českém edukačním prostředí se pohybujeme na poli jednotlivých školních disciplín, jejichž obsah stanovují *Rámcové vzdělávací programy* (RVP)<sup>128</sup> a *Školní vzdělávací programy* (ŠVP) je poté detailizují. My můžeme samozřejmě zkoumat jednotlivé výchovné elementy v konkrétních vyučovacích jednotkách, resp. rozdělených hodinách na výtvarnou či literární výchovu. V poslední době se ale na některých vysokoškolských institucích stále více uplatňuje princip obecné umělecké výchovy, která si neklade za cíl štěpit jednotlivá témata do typických vyučovacích hodin jim příslušejícím (např. problematiku výtvarné obrazotvornosti lze řešit v hodinách praktické výtvarné výchovy a téma kompozice slovesného díla zase ve vyučování českého jazyka, event. literatury v hodinách cizích jazyků).

V průřezovém pojetí výuky<sup>129</sup> nám nepůjde o to, abychom tato umělecko-teoretická témata izolovaně vykládali, zkoušeli a uplatňovali v hodině konkrétní umělecké disciplíny, ale o soubornou spojitost, tedy myšlenkovou příbuznost a schopnost nahlížet na jev už od počátku komplexněji. Kupříkladu nemusíme probírat kompozici díla u románů na jednotlivé kapitoly, podkapitoly, ucelenost, sevřenost, časovou posloupnost, prostorovou a dějovou linii apod., tak, jako se neomezíme pouze na prvek děje u futuristických obrazů. Lze to pojednat i opačně, a to z obecně estetického hlediska: prvek děje jako teoretický konstrukt vysledovat současně u literárního díla (tedy přímo v text) a díla výtvarného (schopnost vyčíst nějaké časoprostorové odehrávání se v obraze). Ještě lépe by tomu bylo v situaci slovesného díla, které doplňuje dílo výtvarné, tedy kniha a ilustrace. V tomto duchu se nabízí jako vhodný příklad žánr literatury pro děti a mládež (dále jen LPDM), tedy dětská kniha. V edukační realitě tyto aspekty můžeme sledovat zároveň, a to v obou umělecko-výchovných jednotkách, či nerozděleně, a to v případě hodin estetické výchovy, která jako disciplína vycházející z obecné teorie krásna (filozofie umění) je přímo k těmto účelům vhodná.

<sup>126</sup> Rozumějme: tuzemské (event. československé) školství všech stupňů i typů, a to v současnosti.

<sup>127</sup> Problematika této a následující kapitoly byla již publikována: Vaniš, 2019.

<sup>128</sup> Více o tom: MŠMT, 2021.

<sup>129</sup> Možno užít zavedené pojmy *projektová* a *mezipředmětová* výuka.

V zájmu naší česko-slovenské příbuznosti kulturně-historické je zapotřebí doplnit pedagogický kontext tohoto oddílu ještě o jednu poznámku. Určité nuance vznikají u uměleckého učitelství mezi Českou a Slovenskou republikou: Ačkoliv je v rámci *Smlouvy o uznávání mezi ČR a SR o vzájemném uznávání rovnocennosti dokladů a vzdělání* (vydaných v ČR a SR ze dne 28. 11. 2013 č. 23/2015 Sb. m.s) aprobace recipročně platná, nastává problém pojmání estetické, literární a výtvarné výchovy. Estetika je na slovenských univerzitách studována jako navazující magisterské učitelství zahrnující v sobě i složku výtvarnou a literární, a ze své podstaty vychází z filozofie umění, resp. filozofie výchovy (u učitelství) a absolventi jsou připraveni pro všechny typy a stupně škol (kromě mateřské školy a prvního stupně školy základní) vyučovat umělecký obor dle své profilace ve studijním programu *1.1.3 Učitelstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov*, studijním oboru *Učitelstvo estetickéj výchovy*. Vedle toho koexistuje ve stejném studijním programu obor *Učitelstvo výtvarného umenia* (opět mimo mateřské školy a prvního stupně školy základní).

Např. v České republice je na Karlově universitě vypisován jako samostatný navazující magisterský obor *8109T005 Estetika*, založený na filozofii umění slovesného i výtvarného, a to v programu *N8109 Obecná teorie a dějiny umění a kultury* (na filozofické fakultě), který však není primárně určen pro učitelskou profesi (pedagogické vzdělání si musejí na specializovaných katedrách posluchači k tomu doplňovat), ale akreditován je program *N7504 Učitelství výtvarné výchovy v oboru 7504T290 Učitelství pro SŠ, ZŠ a ZUŠ* (na pedagogické fakultě). Mimo pražskou univerzitu existují rozličné akreditace jak výtvarné, tak estetické výchovy, a to pro různé typy a stupně. Podotkněme jen, že: program a obor je řazen v systému SR a ČR přesně naopak a obor v SR není kódovaný. U literární výchovy je situace zdánlivě jednodušší v tom smyslu, že se studuje v rámci programu *N7504 Učitelství pro střední školy* s názvem oboru *7504T039 Učitelství českého jazyka a literatury* na filozofické i pedagogické fakultě, tudíž je tedy nutné z poloviny absolvovat lingvistickou složku. Zmíněná poznámka se může z prvního pohledu zdát čtenáři této práce okrajová, nicméně je důležitá pro kontextové pochopení estetické edukace v současné době, kdy se neuvažuje o osamostatnění předmětu literární výchovy bez návaznosti jazykovou složku a už vůbec ne o žádném propojení literární výchovy s výchovou výtvarnou – mluvíme o České republice.

U slovenských sousedů je předmět estetické výchovy jak samostatně studován, tak dokonce koncipován tak, aby si studující mohli volit v průběhu studia estetickou specializaci – výtvarnou či literární složku, ale zároveň je možné tento aprobační učitelský obor kombinovat s oborem výtvarné výchovy, což absolventovi rozšiřuje jednak teoretický obzor a

nabízí mu odlišná prizmata pohledu skrze ten který předmět, jednak mu to umožňuje širší uplatnění na trhu práce (různé stupně a typy vzdělávací soustavy).<sup>130</sup>

### 3.3.4. Dětská kniha a vychovatel-profesionál

Dokonalým didaktickým materiálem, kde lze uplatňovat jak slovesnou, tak výtvarnou složku, je dětská kniha. Vezměme si nyní dětskou knihu z dvou úhlů nazírání, a to jak z pohledu pedagoga-literárního odborníka, tak pedagoga-výtvarného umělce či teoretika. Uvedme, že **knihu pojmáme jako celek** textového vyjádření a ilustrativního výtvarného počínu, jenž je pro vizuální (vidění obrazu) a sluchovou recepci (čtení knihy někým jiným) u dítěte velmi podstatný. Je třeba říci, že u slovesného projevu pro dospělé lze chápat ilustrativní doprovod někdy pouze jako druhořadý, ale u dětské knihy tomu tak není a být nemůže – naopak vizuální stránka je mnohdy to primární, co dítě zaujme, a slovní doprovod je pak už jen dotvářen (zejména rodičem, např. u leporel apod.). Vzájemně se doplňujícím edukačním podnětem zde tedy rozumíme, aby vychovatel (rodič, učitel) dokázal vychovávaného (dítě, žák, student) dovést k pedagogickému cíli. Cílem je zapojit dostupné receptivní složky u vychovávaného a jejichž pomocí vychovat citlivého vnímatele na veškeré podněty v literárně-výtvarném předložení, tyto podněty zpracovávat a spojit si je. U starších žáků (studentů) můžeme již hovořit o edukačních cílech jako je stanovení vlastního estetického soudu, výchově k estetickému vkusu, získávání estetické zkušenosti apod., což je nanejvýš vhodné uplatňovat právě skrze tyto umělecké **recipientské zážitky**.

Vymaníme-li se na okamžik z pedagogické problematiky a dostaneme-li se k obsahové stránce umění, zjišťujeme, že stejný přístup lze při znalosti literární a výtvarné teorie (a konečně i umělecké historiografie) uplatnit v umění obou druhů na základě zobecnění, pro naši potřebu zde literárního a výtvarného kumštu. Jde tedy o **všeobecný estetický princip** (rozumějme studiem estetiky jako nejvyšší disciplíny filozofie umění) a osobnost učitele s estetickými zkušenostmi je tu vyloženě namístě. V tomto ohledu a především ve vymezení profilu uměleckého pedagoga je rovněž třeba dodat, že umělecká výchova jako jednotný a probívaný obor se v českých studijních programech učitelství dosud nerealizuje, posluchač tedy studuje buď výtvarnou výchovu, nebo výchovu literární, a ani tu nelze – mnohdy bohužel – absolvovat bez studia bohemistiky jako celku. Nicméně, osvícený učitel může vzhledem k své druhé aprobaci (zejména výtvarné výchovy) profilovat studenty

---

<sup>130</sup> V tomto směru možno srovnat např. s historicky významným uměleckým pracovištěm, tzv. **Nitranské estetické školy**, které, jako součást univerzity, vypisuje učitelský obor estetické výchovy s pozdějším zaměřením jak na literaturu, tak jiná umění, a který lze kombinovat s výchovou výtvarnou (viz: Výtvarná výchova, 2021, Estetická výchova, 2021)



na tom kterém stupni i typu školy právě interdisciplinárně, a to i s aprobací literární výchovy jako součásti anglistiky, rusistiky a jiných tzv. velkých filologií. Obecně estetický princip je žádoucí především u interpretací jednotlivých děl a filozofickém tázání se na hlubší podstaty věci a světa vůbec, a to skrze dílo textové či výtvarné.

Z výše uvedeného nám vysvětluje, že osobnost učitele umělecké výchovy a jeho konkrétní interdisciplinární pohled je do značné míry závislý na jeho studované aprobaci, dále na jeho psychologickém profilu (zejména osobnostním předpokladu), životní a tvůrčí zkušenosti či stanoveném individuálním cíli výchovy. Do značné míry tedy připustíme i aspekt vnitřního pohledu, neohraničený subjektivismus, ale shodněme se na tom, že za kolektivní a hlavní cíl estetické nauky považujeme výchovu (skrže text i obraz) v citlivého vnímatele, schopného v budoucnu uchopit jak celek díla, tak celek světa, a dále tyto celky vidět v souvislosti ostatních věcí kolem něj, a to i přes jednotlivosti, které se během pedagogického procesu naučí (přes cestu k jednotě obrazu a textu) vidět. Uměleckým projevem – ať vnímaným či tvořeným – v interdisciplinaritě výuky rozumějme knihu jako celek (text a obraz), a to jako předkládané dílo žákům a studentům nebo naopak jako jejich vlastní tvůrčí počín (od založení studentské redakce, přes kratší slohové a ilustrované dílo, až po prosté vyjádření či interpretaci čehokoli).

Rozvinutá fantazie hraje nemalou roli a schopnost výtvarného i slovesného vnímání může mnohdy nabízet i novou barevnost nejen výtvarnou, ale „barevnost textu“. Dítě zapojivší fantazii v malbě a používající k vyjádření světa rozmanitost barev, tvarů, uměleckých technik apod., velmi pravděpodobně bude schopné tvořit či alespoň vidět takto rozmanité „barevné“ světy v řeči (textu). V každém případě percepční proces – „chytání“ informace z textu je procesem namáhavým a individuálním, navíc otázkou zůstává, do jaké míry a kde jej usměrňovat, aby došlo k správnému **pochopení díla**.

Zde, na poli převodu z jednoho druhu umění do druhého (resp. i převodu znaku či kódu), zmíníme i psychologický termín *transfer*. Jde o nástroj z oboru pedagogické psychologie, kterým se hodnotí znalost věci získaná v ten který moment a následně uchovaná v paměti jedince pro případ aplikace na jiný problém či situaci. Taková schopnost je navýsost žádoucí především v pedagogickém prostředí a u umělecky orientovaného studenta lze tyto přenosy, získané v jednom druhu umění, **aplikovat** právě na jiný umělecký druh (např. autorský subjekt můžeme studenta naučit identifikovat teoretickými principy v textu, které dále převede na identifikaci v malbě, rovněž komposici můžeme vysledovat literární i výtvarnou, a to při dobrém náhledu na dílo obecně atd.). Dodejme pro úplnost tématu, že o

problematicke výše zmíněného transferu z psychologického pohledu hovoří S. Štech, a to v souvislosti s efektivností procesu učení: „*Má-li být proces učení účinný, tak si musí žák daný poznatek zkonstruovat za použití intelektuálních nástrojů, které mu nabídne kultura prostřednictvím konkrétních osob (učitel), a které se mohou adaptovat a zdokonalovat.*“<sup>131</sup>

Nyní se budeme zabývat uchopením informace z díla skrze smysly. Půjde nám zde o psychologický výklad *percepce*, o které jsme již v dosavadním průběhu práce hovořili. Podíváme se zde na něj však ještě prizmatem více literárním. U rozboru textu a vůbec u vjemu příběhu ze samotné knihy (či nejen konkrétního příběhu, ale i abstraktního zážitku z volné básně, žánru pásma apod.) je cesta k uchopení tohoto světa v knize obsaženého poněkud jinak klikatá, než u vnímání plošné výtvarné tvorby (ilustrace). U obou zpracování díla samotným recipientem (žákem či studentem) existuje jedna jeho společná zkušenost (vázaná na věk), kterou již v minulosti prožil. Vedle této zkušenosti hraje zde roli i fantazie a složky inteligence, tedy především i schopnost spojovat přijaté vjemy a následně je zpracovávat. Roli samozřejmě hraje i to, zda dítě je více **vizuálně gramotné** (tedy vnímá komposici obrazu a asociuje mu mnohé prožité, viděné, naučené) či má sklon k obrazotvornosti básnické (naopak u slovesného počínu bychom mohli hovořit o gramotnosti textové, resp. přímo **čtenářské gramotnosti**).

**Esteticky bohatý žák/ student** je ten, který má k dispozici obě složky výše uvedené, jež jsou dále posilovány a rozvíjeny nabídkami rozmanitých prostředků, a to jak aktivní tvořivosti, tak „pouhé“ recepce.<sup>132</sup> W. J. T. Mitchel se zabývá termínem obrazná představa, který dává do protikladu k obrazu jako materiálnímu artefaktu a počínu pomíjivosti. Obrazná představa přežívá jako stopa v paměti, udržuje se ve vyprávěních, zaznamenává v textech. Modifikuje se tak předáváním (mluvou, zápisem, kresbou) a přeměňuje zaznamenáváním z mysli do média nebo dokonce pak ještě z jednoho média do druhého (např. z textu na obraz). Obrazné představy tedy vytváříme na základě schopnosti obrazotvornosti, kterou má každý do určité míry vrozenou, ale jinak bohatou a rozvinutou.

Představme si proces, kdy dítě uchopuje, na základě vjemu, myšlenku či vůbec informaci. Pomineme-li jeho věk a individuální osobnostní předpoklady, tak u práce s textem proces zprvu proběhne přes hlas, který osahuje tón. Rodič či učitel nabídne pouhým vyslovením a za pomoci gestikulace či mimiky ke zpracování informaci z knihy, a to na základě jeho opět individuálního pojetí (nejprve u něj proběhne tedy také zpracování té samé

---

<sup>131</sup> Srov. Chrz a Slavík a Štech a kol., 2014: 7.

<sup>132</sup> Mitchel, 2002 mluví o *vizuální gramotnosti, vizuální ikonografii a vizuální kultuře*.

informace jím samotným). Informaci nabídne prostě tím, že ji nahlas dítěti přečte. Už zde je tedy informace z díla podána skrze třetí osobu (autor – rodič/ učitel – dítě), a to pokud si ji necháme takto zprostředkovat. V tomto okamžiku přichází důležitý moment, a tedy jakou principiálnost dítě zachová při dalším naložení s touto informací a vůbec s dalšími informacemi z díla. Abychom tedy mohli opominout psychologické aspekty a prvky sympatie či antipatie k recipientovi (či spíše informátorovi), barvu a výšku hlasu, tělesné chemické přenosy tělesné či důraz v projevu apod., uvažujme dítěti, který si text samo přečte bez zprostředkování dospělého.

Jednodušší je to u výtvarné percepce v tom smyslu, že dílo musí dítě samo nějak „přečíst“, což se stane, ale pak nastupuje mnohdy o to složitější cesta – naučit se ho příště dobře přečíst (tedy mu dílo vysvětlit a nějak jej uchopit). Pokud jde o literaturu, tak text může být na základě rodného jazyka (mateřské češtiny) pro dítě apriori „domácí“, tedy mu i citově blízký a nějak „bezpečný“, ale výtvarný jazyk je mnohdy jazykem novým a zatím bez visuálních zkušeností, tudíž nesrozumitelný. Stejně důležitá je nicméně pro oba druhy umění samotná zprostředkovanost, tedy kdo, jak a kde dílo dítěti nabízí. Pokud dítě vyslechne nebo samo přečte text, který se k němu dostane prostřednictvím slov nebo cestou fonetickou, svět obsažený v díle (v grafémech či fonémech) nevidí. Zůstává na dovednosti autora, jak dokonale dokáže čtenáři svět v knize (řekněme stvořený fiktivní svět) přiblížit a zda je vůbec jeho záměrem mu jej nějak přiblížit. I přes sebedokonalejší autorovu snahu co nejvýstižnějšího přiblížení fiktivního světa (lépe řečeno autorova záměru přiblížení) dítěti, nemůžeme konstatovat, že dítě uchopí nabízený svět přesně v intencích autorova pole, neboť jej nemůžeme nijak změřit. Pro ověření zde na řadu přichází výtvarná pedagogika, kde si můžeme „zkontrolovat“ informace z knihy skrze zadání dítěti výtvarně zpracovat informaci, resp. zda se vytvořený svět na papíře přibližuje světu autora. Ale ani tak nemáme dokonalou jistotu „stejnosti“ dvou percepcí – autorovy a dítěte, neboť přichází pro změnu na řadu individuální způsob výtvarného zpracování dítětem.

Stejně tak si můžeme tyto druhy umění prohodit a pedagogicky takto analyzovat text, který dítě sepíše na základě visuálního zpracování malby, ať už realistické či abstraktní (u abstrakce může použít pouhého řazení slov na základě dojmu z obrazu a vyjádřit informaci zvukomalbou či visuální podobností v dualitě: písmeno-barva apod.). U této práce vznikají pak mnohdy nepřehlédnutelné počiny hodné učitelovi pozornosti a nabízí nám určitý „test“ porozumění a nahlédnutí do vnitřku žáka či studenta.

Pokusili jsme se ve výše uvedeném celku o nástin styčných teoretických principů, tedy

takových, se kterými pracují obě složky umění v pedagogickém terénu. Dominuje v nich tedy obrazotvornost, estetická bohatost, kultivovanost, recepce i percepce díla, „jazykové“ nástroje (výtvarný i slovesný jazyk) či rozlišení fikčního světa od reálného. Jde tedy o obecné esteticko-výchovné principy, uplatnitelné ve výtvarné i literární edukaci.

### 3.3.5. Základní esteticko-výchovné nástroje

V této kapitole seznámíme adresáta se základními pilíři-pojmy, nutnými pro pozdější orientaci na poli literární a výtvarné edukace, a tedy i pro analýzu příkladů geometrického umění. Jedná se o hledisko esteticko-výchovné, tedy spojitost slova a obrazu v **jednotný umělecký projev**. I zde se dále pohybujeme na pomezí několika věd: filozofie (filozofie umění), pedagogiky (umělecké pedagogiky), literatury (literární výchovy) a vědy o výtvarném umění (výtvarné výchovy), přičemž sledujeme uplatnitelnost především ve výchovně-vzdělávacím procesu. Dominantním oborem je tedy pedagogická věda, která bude ale zahrnovat především esteticko-výchovnou složku jako nástroj pro formování osobnosti skrze didaktiky výchovných oborů. Podotkněme, že nám nepůjde o didaktické hledisko, ani o přísně oborovou analýzu konkrétních školních předmětů, naopak budeme sledovat pouze východiska platná pro literární a výtvarnou výchovu, a to východiska obecná.<sup>133</sup>

Nejprve bychom si tedy vymezili prostor, resp. edukační pole, ve kterém se téma estetické výchovy bude vůbec uplatňovat, ať už okrajově či dominantní formou. Poté, kromě základní terminologie z obecné estetiky, si určíme i některé konkrétní termíny literární a výtvarné, a to nejprve přehledově. Následně vybereme několik příkladů typických pro obě estetické subdisciplíny (literaturu a výtvarné umění) a ukážeme si na nich společné principy. V neposlední řadě tyto příklady zasadíme do edukační reality.

Dodejme, že smyslem (ani možností) není poskytnout vyčerpávající přehled veškeré estetické terminologie, pouze vybrat některé obecné pojmy (především nadřazené pro všechny umělecké druhy) a opatřit je vhodnými příklady ze slovesné a výtvarné sféry tak, aby adresát shledával těsnou příbuznost těchto oborů skrze filozofickou a pedagogickou interpretaci – tedy úžeji úhlem estetickým a esteticko-výchovným.

Konkrétněji se v článku budeme zabývat *esteticko-výchovným prostředím*, dále pak *esteticko-výchovnou funkcí*, dále *záměrností estetické výchovy*, potom otázkou *esteticko-výchovného cíle* a nakonec si objasníme pojem *estetické zkušenosti*, a to na základě setkání se s uměním a realitou krásna. Východiskem však bude tvorba či reflexe z tvorby, a to jako

---

<sup>133</sup> Větší část kapitoly byla publikována: Vaniš, 2019.

Začneme **esteticko-výchovným prostředím**. Jedná se o takové prostředí, ve kterém se uplatňují všechny *estetické jevy* v návaznosti na jakoukoliv formaci člověka. Tím člověkem může být dítě (otázka pedagogiky obecné) nebo dospělý jedinec (otázka pedagogiky dospělých, tedy andragogiky). Zmíněnými estetickými, resp. esteticko-výchovnými jevy rozumíme jak všechny nástroje, termíny, funkce, obsahy, formy učiva a cíle, tak i dílo samotné či veškerou realitu kolem nás, která poslouží k nějaké estetické reflexi v edukačním prostředí. Jak už název termínu napovídá, esteticko-výchovné prostředí je zasazeno do oblasti zkoumání pedagogických věd. Uplatňuje se, kromě rodiny, především v předmětech estetické výchovy, výtvarné výchovy a literární výchovy, a to buď v rámci jiného školního předmětu či samostatně. Např. u literární výchovy hovoříme o mateřském jazyku, který je ucelenou vyučovací jednotkou pro mluvnici a literaturu – literární složka se (jako samostatná) ponejvíce uplatňuje na gymnáziích, ale nezastupitelné formující místo má už na druhém stupni škol základních. Na prvním stupni hovoříme spíše ještě o hodinách čtení a ve školách mateřských jde především o čtenářskou výchovu jako výchovu prvotní, kdy interpretem (alespoň částečným - např. v podobě přednesu) je učitel. V souvislosti s výchovou literární dodejme, že je obsažena kromě vyučovacích jednotek češtiny i v hodinách cizích jazyků, a to především na středoškolské úrovni v maturitních seminářích (cvičeních).

Diskutabilní je ovšem školní praxe, neboť v tlaku na dokonalou jazykovou přípravu maturantů je složka světové literatury konkrétního jazyka potlačena a přechází tak v podobě nelehkého úkolu na profesionála - didaktika jazyka českého. Je to však ke škodě především studentů, neboť dobře připravený učitel francouzského jazyka s patřičně připravenými studenty po jazykové stránce si může dovolit např. francouzský naturalismus rozebírat na dobových autentických textech, které, nejenže dokreslí časoprostor umělecké reality, ale obohatí adresáty o přílehlavou lexiku, což se v hodině českého jazyka dost dobře dát nemůže pro různost jazykového vybavení posluchačů (analogické je to v ostatních světových literaturách: ruské, německé apod.). Zvláštním příkladem je výuka slovesného umění latinského, která přísluší především klasickým gymnáziím (ojediněle je tomu i u řecké literatury či u literatury italské nebo španělské, které vévodí výuka gymnázií k tomu zaměřených). V každém případě nutno konstatovat, že mimo teoretických reflexí žáků a studentů, čerpaných z literárního díla na různých typech a stupních škol, by měla dostat prostor i praktická zkušenost se slovesnou tvorbou, byť ve formě naivních pokusů. Hovoříme

---

<sup>134</sup> Srov. Chrz a Slavík a Štech a kol., 2014.

tak o možnosti poskytnout ve škole *literárně-výchovné prostředí*.

Kromě literárně-edukačního pole existuje rozdílný úhel na výuku a uměleckou výchovu pro to které prostředí samozřejmě i ve výtvarné výchově. V první řadě se však musíme vyrovnat s faktem, že pedagogické obory zvané *estetická výchova* a *výtvarná výchova* nejsou prvotně zamýšleny jako synonyma, přestože se v systému českého školství zaměňují (někdy záměrně). Oproti slovenským kolegům, kteří dnes striktně rozlišují učitele estetické výchovy a výchovy jiné filosofie umění (hudební, literární, výtvarné), je např. absolvent učitelství výtvarné výchovy u nás prakticky uplatnitelný jako pedagog obecné estetiky na gymnáziích, i když ta by měla zahrnovat jako školní předmět i složku hudební. Je to nicméně spíše problematika středoškolské pedagogiky. Formujícím předmětem je výtvarná výchova ve škole mateřské, kdy sice nehovoříme o vyučovací jednotce, ale svou funkcí praktickou je důležitým polem pro psychologické aspekty či vývojové dovednosti (otázky senzomotoriky, vyjadřování emocí, ztvárnění objektů kolem nás, „rentgen duše“ apod.). Na školách základních má své pevné místo výchova výtvarná, a to jako samostatná vyučovací jednotka, navíc na prvním i druhém stupni, a zahrnuje (nebo by zahrnovat měla), kromě praktické výtvarné zkušenosti žáků, i teoretické reflexe při setkání se s výtvarnými jevy – mluvíme o *výtvarně-výchovném prostředí*.

Nyní si objasněme tzv. **esteticko-výchovnou funkci**. Jak jsme nastínili, do esteticko-výchovného prostředí řadíme z úhlu pedagogických věd konkrétnější *prostředí výtvarně-výchovné* a *prostředí literárně-výchovné*, a to prostřednictvím konkrétních či nekonkrétních *umělecko-výchovných oborů*. To je sonda předmětová, kdy takové školní prostředí plní různé funkce, z nichž je pro nás důležitá *funkce esteticko-výchovná*. Nezastupitelné místo v české edukaci napříč národní soustavou škol zaujímá právě formování osobnosti skrze estetické obory v esteticko-výchovném prostředí, kde takovou funkcí rozumíme působení na člověka skrze uměleckou realitu (resp. skrze jevy krásna či ošklivosti), u něhož buď předem stanovujeme výchovný cíl, nebo cíl vůbec nestanovujeme, ale k funkci přesto samovolně dochází (už samotným setkáním s dílem). Esteticko-výchovná funkce se z hlediska pedagogiky uplatňuje v zásadě nejen na prvním a druhém stupni základních škol, ale etabluje se již v primárním a preprimárním vzdělávání, ať už *explicitním* esteticko-výchovným působením či *implicitním* esteticko-výchovným působením. Adresátem je vždy dítě, ale vychovatelem (předavatelem, učitelem) může být jak rodič, tak pedagog – profesionál. Rodič nepřímo utváří dítěti v podstatě takové *estetické kategorie*, jako např. *estetický vkus* či *estetický úsudek* (někdy též *estetický soud*), tím, že ho na základě svého, již vybudovaného estetického vkusu uvádí do *estetické reality*, čímž mu zprostředkovává tzv. *estetický zážitek*.

Dosud nedotčené dítě se stává - na základě tzv. *estetické zkušenosti* – adresátem skrze výtvarné či literární dílo. Je tím, na koho znaky díla působí, a to záměrně či nezáměrně, vyvolávají v něm pocity libosti či nelibosti, kladného či záporného prožitku. Všechny dosud zmíněné pojmy jsou termíny, které se etablovaly do výtvarné a literární oblasti v podobě estetické terminologie, konkrétně teorie umění a ještě konkrétněji literární a výtvarné teorie. Mají zastřešující svébytnou filozofickou disciplínu: *estetiku*, jejíž historický kontext si zmiňme.

Estetika jako filozofická disciplína je uváděna z antických dob jako „nauka o krásnu“. Jako vědu ji však ukotvil až A. G. Baumgarten v polovině osmnáctého století, nicméně estetické úvahy se krystalizovaly již skrze pythagorejskou školu, která krásno spojovala s matematickým řádem a ošklivo naopak s chaosem. Platón a Aristoteles kategorii krásna v následujícím období více spojují s uměním a působením umění na duši člověka. Sv. Augustin zase podléhá v těchto úvahách zcela křesťanskému pojetí, když hovoří o rovnítku mezi krásnem a Bohem.<sup>135</sup> V modernizmu a postmodernizmu je estetika pojímána fenomenologicky a též pod vlivem existencializmu. Specifické místo ve dvacátém století zaujímá socialisticko-realistická *estetická výchova* z konceptu M. Gorkého, od které je v devadesátých letech minulého století zcela upuštěno (viz podrobněji v dalších kapitolách).

Do oblasti vzdělávání a výchovy se tedy estetika, tato teorie krásna (potažmo filozofie krásna), přenesla pod názvem *estetická výchova*. Výše však hovoříme pouze o primární a preprimární výchově, kde se taková oblast obecně uplatňuje, a to prostřednictvím konkrétních vyučovacích předmětů (v mateřských školách sice ostře neohraničených, ale přesto existujících), ale ostřejší a záměrnější podobu zaujímá estetická edukace na školách pod starším názvem škol tzv. druhého cyklu, nyní školách středních a vyšších odborných. Pro korektnost školní politiky dodejme, že vyšší odborné školy jsou zahrnuty již v postsekundární sféře národní edukační soustavy, přičemž střední odborné školy, gymnázia a střední odborná učiliště se řadí do sféry sekundární, nicméně ve všech se s estetickou výchovou setkáváme, byť skrze specifickou didaktiku a metodiku a v různých podobách.

Výše uvedený výčet historický i školský není jen výčtem sám o sobě. Slouží k obecnějšímu uvědomění si, že estetická výchova vždy zastávala a zastává funkce různé, byl a je na ni různý pohled, a její konkrétnější funkce může být vázána na ten který dobový záměr či – v pedagogickém prostředí – především na věk dítěte „zasazeného“ do školní soustavy, a to s ohledem na typ jeho osobnosti - osobnostní charakteristiku s mírou výbavy talentu apod.,

---

<sup>135</sup> Srov. Eco, 1998.

přičemž ideálně by dítě mělo působit na takovém typu a stupni školy, která zohledňuje právě tuto jeho výbavu (kupř. dítě percepčně a recepčně nadané s výraznou zálibou četby a psaní, nicméně s absencí zručnosti, neumístíme na střední odborné učiliště sklářské či střední školu řezbářskou, ale naopak na literární lyceum či jazykové gymnázium; stejně tak dítěti manuálně tvořivému a nadměrně vizuálně gramotnému, avšak s problémy v oblasti exaktního myšlení, dopřejeme docházku do základní umělecké školy a následně výběr umělecké či umělecko-praktické profese). Doplňme ještě, že kromě záměrnosti či nezáměrnosti esteticko-výchovné funkce pedagog pracuje s esteticko-výchovnou funkcí *hlavní* a s esteticko-výchovnou funkcí *dílčí*. Takové funkce jsou vždy závislé na konkrétní osobnosti žáka, a to v svébytném časoprostoru a vždy s návazností na stanovenou myšlenku *esteticko-výchovného cíle* (tak kupř. dílčí funkcí u dítěte se zájmem o psychologii bude v této zálibě mu umožnit vyniknout skrze literární nabídku děl Dostojevského, kterou zreflektuje v slohovém pojednání; naopak hlavní funkcí u žáků devátého ročníku povinné školní docházky bude nikoliv databáze literární historie, ale výchova v pozorného čtenáře a člověka schopného napsat smysluplný text).

Přejdeme k další problematice, a tou je tzv. **intencionální a neintencionální estetická výchova**. Kromě tzv. *intencionální estetické edukace*,<sup>136</sup> kterou uplatňujeme jako vychovatelé od počátku záměrně a směřujeme jejím prostřednictvím ke konkrétnímu *pedagogickému cíli* spolu se základními edukačními nástroji (*pedagogické prostředky* a *pedagogické obsahy*), „žije“ v našem školství (i mimo něj) také *neintencionální estetická výchova*, jejíž označení je už poněkud sporné. Jde o to, že nezáměrným působením, kdy spíše volíme estetický nástroj jako prostředek k jinému cíli, dosahujeme u adresátů jevu *estetického prožitku*, aniž bychom jej původně plánovali – mluvíme zde o pedagogickém působení na speciálních školách či výchovných ústavech, event. diagnostických ústavech apod., které v naší soustavě školství nesmíme opomenout.<sup>137</sup> Přestože má zde estetická edukace zcela jiný obsah a formu než klasická literární či výtvarná výchova v běžných typech škol, zůstává zde právě pro své psychologické aspekty velmi cenná. V těchto zařízeních nezřídka dochází k nestandardní komunikaci, proto je v některých takových komunitách jedna z alternativ komunikace možná skrze uměleckou tvorbu.<sup>138</sup> Těmi aspekty rozumíme porozumění psychickým jevům uvnitř

---

<sup>136</sup> Termín **intencionalita** v estetice užívá především literární teorie, když hovoří např. o záměrně tvořené naraci pro ten který typ adresáta či naopak (srov. Peterka, 2006).

<sup>137</sup> Tyto ústavy plní, kromě **edukační funkce**, též funkci ochranou, nápravnou a sociální (v závislosti na tom kterém typu instituce) a řídí se právními předpisy dle § 2, ods. 1 písm. d) a § 14 zák. č. 109/2002 Sb.

<sup>138</sup> Komunikací zvláštní skupiny se zabývá: Vávrová a Gavora, 2014: 105-121.



nás či vně nás, uvědomění si emocí, odžití nepříjemných zážitků nebo porozumění jednání druhého (ať už částečně či zcela). Taková estetická výchova spadá pod kuratelu speciální pedagogiky, event. *léčebné pedagogiky*.<sup>139</sup> My zde sice používáme (byť mnohdy prostřednictvím pedagoga neumělecky erudovaného) nástroje umělecké nabídky, ale nejde nám v první řadě o umělecký cíl či funkci. Hlavním cílem u takových dětí je např. osobnostní změna, navázání komunikace apod., přičemž mimoděk mnohdy vychováváme i esteticky vnímavou osobnost. Jde tu o jakousi dvojkolejnost pedagogického vedení, nikoliv však škodlivou.

Samozřejmě nelze zapomenout na výsadní úlohu estetické pedagogiky na základních uměleckých školách, kde se konkrétní obory (výtvarný, hudební, literární, event. literárně-dramatický) pěstují jako samostatné a náročné předměty pro specifické žáky/ studenty (na základě talentového výběru apod.). V přeneseném smyslu slova by se dalo říct, že jde o paralelní přípravku uchazečů o pozdější umělecké studium na vysokých školách, podobně, jako je tomu u akademických oborů na gymnáziích. Zde splňuje estetické vzdělávání všechny funkce *intencionálních esteticko-edukačních cílů*: příprava, jak praktická, tak talentová, a to ve všech dostupných (institucí umožňujících) subdisciplínách uměleckých oborů skrze seznámení se s rozličnými uměleckými druhy a žánry. Z koncepčního hlediska je zapotřebí dodat, že navzdory laickým názorům široké rodičovské veřejnosti, není základní umělecké vzdělání „kroužek“. Nejedná se zde o odpočinkovou aktivitu (nebo by se jednat nemělo), žáci a studenti by sem neměli být „odkládáni“ pro nedostatek volného času rodičů či nemožností uspokojit jejich volnočasové ambice. Takovou funkci nahrazují domovy dětí a mládeže, nikoli síť škol, která spadá pod kuratelu ministerstva školství. Bohužel, lze se ještě dosud setkat dokonce s míněním mnohých učitelů-profesionálů, že základní umělecké vzdělání postrádá své *osnovy* (dnes *vzdělávací programy*), ba dokonce nedisponuje odborně pedagogickým zázemím. Tyto představy jsou mylné, neboť se pedagogičtí pracovníci v těchto školách řídí stejnými právními předpisy jako kolegové z jiných institucí, tyto předpisy však specifikují jejich činnost v návaznosti na odlišný cíl výchovy jejich školy.<sup>140</sup> Lichost takových

---

<sup>139</sup> S tímto termínem se v tuzemském prostředí setkáváme až v posledních letech, nicméně v anglo-saském prostředí zaujímá své místo již řadu let. Vedle *logopedie*, *surdopedie*, *etopedie* apod. je zastřešujícím pojmem pro edukační práci výhradně v léčebném prostředí, tedy pracuje s pacienty, nikoliv s klienty, jako je tomu u speciální pedagogiky, která ovšem pracuje s obojím. Jde spíše o nuance ve vymezení pojmů než o konkrétní specifikaci pedagogické práce.

<sup>140</sup> V r. 2010 vydalo MŠMT ČR již *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké školství* (tzv. RVP ZUV), což dokládá nespornou začleněnost v systému republikového školství. Tato instituce poskytuje vzdělání v zásadě ve čtyřech stupních, tedy od pěti let až do dospělého věku (v porovnání jde vlastně o děti docházející nejprve do mateřské školy, poté žáky přes oba stupně škol základních a studenty škol středních, až do věku odpovídajícímu terciálnímu vzdělávání v podobě vysokoškolského posluchače). Více: MŠMT, 2005.

představ patrně podporuje neznalost Vyhlášky o základním uměleckém vzdělávání. Tyto školy jsou povinny vést pedagogickou dokumentaci a rovněž umělecké výkony klasifikovat, přičemž závěrečným výstupem zůstává vysvědčení (event. v přípravných ročnících osvědčení).<sup>141</sup> Právě pro svou vysoce umělecky náročnou přípravu, např. u uchazečů o umělecké obory středních a vysokých škol, disponují základní umělecké školy hlavně intencionálním esteticko-výchovným nástrojem, a to v podobě, již zmíněného, jasného obsahu tzv. *Rámcových vzdělávacích programů* a *Školních vzdělávacích programů*, které jsou stanoveny (a které jsme již víceméně okrajově zmiňovali), a to velmi úzce pro jednotlivé obory, a aplikují se na žáky a studenty skrze *přímou tvůrčí zkušenost* a umělecké interpretace v rozličných oborech a žánrech umění.

Pro školu je neméně důležitý i tzv. **esteticko-výchovný cíl** (resp. *esteticko-edukační cíl*), který se uplatňuje jako interdisciplinární pojem na pomezí estetické filozofie a pedagogických věd. V minulosti se hojně vedly úvahy o tom, zda dílo, ať už výtvarné či literární, má nést nějaké poslání, cíl. Tato pojetí se velmi dynamicky měnila v návaznosti na tu kterou společenskou etapu, kdy se nejen smysl a funkce, ale i cíl obratně měnili od *cíle kalokagathického*,<sup>142</sup> přes *cíl politický*, až po názor vyjádřený heslem „umění pro umění“, kdy cílem je pouhá tvorba či samotný umělecký artefakt.<sup>143</sup> Uveďme si dobrý příklad z minulosti, kdy specifický typ realistického zobrazování v hudbě, literatuře, výtvarném umění, architektuře, filmu apod. přetrval téměř po celé dvacáté století. V počátcích tohoto století, v době konkrétního ustanovení základů tzv. *socialistického realizmu* (zkr. SORELY)<sup>144</sup> sovětským Sjezdem spisovatelů v Moskvě, bylo politicko-výchovné zadání estetického cíle zcela jasné a závazné.

Velmi zjednodušeně řečeno, umělecké dílo mělo nést takové znaky, aby jimi odráželo realitu obyčejného člověka na venkově, a to v duchu socialistického pojetí světa na základě marxisticko-leninské filozofie. Projevovalo se, kromě jiného, uměleckou typizací a určitou uměleckou schematizací aktérů v díle zobrazených, dále srozumitelností všem lidovým vrstvám, přístupností vůči masám a *lidovými výchovnou funkcí*. Ona cílevědomá výchova spočívala buď ve *formování* dětí a mládeže v duchu socialistického člověka milujícího kult práce a kolektivu, nebo v utvrzování pracující třídy o správnosti dělnického poslání, rolnictva či

---

<sup>141</sup> Vyhláška ZUV č. 71/2005 Sb. z pera MŠMT ČR.

<sup>142</sup> Srov. Šíp, 2008.

<sup>143</sup> Srov. Červenka, 1992.

<sup>144</sup> Podrobně o tématu: Vaniš, 2015.

socialistické inteligence.<sup>145</sup> Na příkladě takové doktríny dobře vidíme už i onu výchovnou, resp. edukační funkci, která tu však, nutno dodat, není uplatňována pouze ve školním prostředí.

Bylo by však mýlkou si myslet (a bohužel tomu tak paušálně je), že v popisovaném období umělci vůbec neprodukovali díla s *estetickou kvalitou* a *uměleckou nadhodnotou*. I v intencích socialisticko-realistické estetiky vznikaly umělecké artefakty méně zdařilé, ale i vysoce cenné, jako je tomu ve kterémkoliv jiném uměleckém období. Tak např. dílo samotného sovětského spisovatele M. Gorkého s názvem *Matka* je vysoce umělecky ceněno i literárními teoretiky anglo-saského světa dodnes, a to (mimo jiné) pro své dokonalé psychologické prokreslení postav, naturalistické zobrazení života v rodině a na vsi a pro své věrně dramatické působení na čtenáře (ponechme nyní stranou motivy politického boje a implikující odpory k buržoazní společnosti, jakož i všechny ostatní konotace ideologické).<sup>146</sup> Podobným příkladem jsou čeští spisovatelé V. Řezáč nebo J. Glazarová, kteří rozhodně neplní funkci odstrašující estetiky, ať už se čtenáři jejich díla subjektivně líbí či nelíbí. U mnohých děl socialistického realizmu, zde např. u Gorkého, je jedním z hlavních cílů výchova v socialistického člověka, se socialistickou morálkou a způsobem života, a to (také, nikoli jen) prostřednictvím nástroje estetické výchovy. U Glazarové a Řezáče bychom mohli o socialisticko-výchovném cíli (jako prvořadém cíli) polemizovat, i když argumenty pro jeho obhajobu by byly a jsou jistě silné.

Co se týče druhé části pojmu esteticko-výchovného cíle, dostáváme se do oblasti pedagogické vědy, která s cílem pracuje jako s výslednicí v *pedagogickém procesu*,<sup>147</sup> na jehož cestě se uplatňuje záměrné, vědomé a smysluplné formování osobnosti jedince (dítěte/ žáka/ studenta/ chovance), přičemž je cíl předem dán či průběžně stanovován vychovatelem (rodičem/ edukátorem/ učitelem/ pedagogem) v podobě dílčích cílů, a to s ohledem na možnosti a schopnosti vychovávaného a na jeho intelektuální, volní, charakterové a jiné vlastnosti. Pedagogické cíle jsou vždy součástí *socializace jedince*.<sup>148</sup> U konkrétnějšího didaktického pojetí bychom doplnili ten který předmětový cíl (cílem konkrétní vyučovací umělecké hodiny), v našem případě cíl estetický. *Obecným estetickým cílem* v pedagogice je

---

<sup>145</sup> K nahlédnutí do dobové rétoriky např. Nejedlý, 1949.

<sup>146</sup> *Matka* byla a patrně je někdy pokládána za almanach socialistické revoluce, autor čelil dokonce trestnímu stíhání za rozšiřování díla vzbuzujícího odpor pracujících vůči bohatým vrstvám a filozofii *antiindividualizmu*.

<sup>147</sup> Srov. Pařízek, 1944.

<sup>148</sup> Průcha a Walterová a Mareš, 2009.

v prvé řadě zformovat kultivovanou osobnost po stránce vnímání uměleckého díla a umělecké či neumělecké reality kolem vychovávaného jedince, přičemž přihlížíme k danému věku, možnostem, schopnostem a vlastnostem vychovávaného. Takové atributy nám předem ulehčuje jeho zařazení do konkrétního typu školy a třídy, event. do sociální skupiny,<sup>149</sup> které je jedinec ve školním vzdělávání platným členem, a na takovém základě disponuje didaktika estetické výchovy konkrétními didaktickými i metodickými nástroji jak na danou osobnost esteticko-výchovně působit.

Celý esteticko-výchovný cíl zahrnuje v sobě i tzv. **estetickou zkušenost** (popř. *esteticko-výchovnou zkušenost*). Jde v první řadě o pojem z filozofie umění, až poté následně obohacený o výchovný atribut, tedy o termín pedagogický. Pedagogickým termínem je zde především pro svůj implicitně vytčený cíl prostřednictvím adjektiva „výchovný“. Cíl, který na základě procesu setkání se s dílem a nesoucí v sobě onu estetickou zkušenost, je cílem vychovávajícím člověka procházející nějakým formováním osobnosti – tedy žáka, studenta, chovance apod. Epistemologické (gnozeologické či noetické) poznání skrze smysly žáka je základním předpokladem pro získání zkušenosti estetické, přičemž tato zkušenost se neredukuje pouze na *dualitu krásna a ošklivosti*.<sup>150</sup> Taková zkušenost se rekrutuje z mnohočetnosti uměleckého vidění světa, resp. z literárních či výtvarných (i jiných) shluků v podobě *uměleckého artefaktu*. Filozofický rozměr dodává takový prožitek skrze uvědomění si řádu či naopak chaosu, otázky pravdy nebo libosti či nelibosti. Dítě obohacené o setkání se s tzv. *uměleckou výpovědí*, ať už vizuální či slovesnou, může zažívat pocity objevené. Nemluvíme zde jen o *estetické zkušenosti pasivní* (resp. čerpající z již vykonaného uměleckého artefaktu jiného autora), ale rozumíme tím i zkušenost vlastní tvůrčí práce, která může být natolik vyčerpávající, až se senzitivní osobnost může ocitnout na pokraji svých sil.<sup>151</sup> V každém případě jde mnohdy o takový proces, kterému říkáme *zápas s uměním*, a jde tedy o *estetickou zkušenost aktivní*.

V intencích pojmu esteticko-výchovné zkušenosti se v estetické teorii a ponejvíce ve středoškolských učebnicích teorie literatury pojednává o několika typických **vztazích člověka k realitě**. My si takové vztahy uvedeme a pokusíme se nalézt některé styčné vztahy či vzájemná prolínání, což budeme demonstrovat příklady z literatury a výtvarného umění. V edukačním prostředí se ponejvíce setkáváme s třemi typy postojů člověka, který přijde do

---

<sup>149</sup> Srov. Dewey, 2019.

<sup>150</sup> Gilbertová a Kun, 1965.

<sup>151</sup> Srov. přirovnání výtvarné práce k *Michelangellově dřině s mramorem* a práce slovesné k nekonečnému přepracovávání románů u L. N. Tolstého (Peterka, 2006: 9).

kontaktu s estetickým objektem: *praktický postoj*, *vědecký* (někdy též odborný, teoretický) *postoj* a *estetický postoj*, přičemž člověk zkoumající krajinu může mít z různých pohledů na ni různé postoje. Praktický vztah osoba zaujme např. při myšlence hektarových výnosů z lesa či zemědělské půdy, odborným pohledem se na krajinu zadívá lesní inženýr, geolog či urbanista, lyrickým procítěním bude disponovat malíř nebo spisovatel. Taková estetická zkušenost vůči okolní krajině je dobře doložena na uměleckém díle např. skrze literaturu, a to jak epickou, tak lyrickou (Turgeňevova tvorba, Máchova lyrika), ale i prostřednictvím výtvarného umění (Levitanovy krajinomalby). I na tomto estetickém základě se ale může projevovat prakticistní význam sledovaného jevu, když např. již v předchozích kapitolách zmíněná socialisticko-realistická malba znázorňuje (nikoliv neesteticky) motiv pole s cílem upozornit především na bohatství jeho sklizně. Stále jde o výtvarníkovu estetické vidění krajiny, začleňující sem navíc motiv praktický. Stejně tak v literatuře lze vysledovat lyrické opisy krajiny, která však zůstává i prvkem národního bohatství, tedy s prvotním motivem čistě epického rázu.

Kombinovat lze i jiné varianty úhlů pohledu, tedy vztah primárně vědecký s pozdějším přesahem do oblasti umělecké: v literární oblasti našli zalíbení např. i lékaři, kteří se nedívají na nemocniční noční službu v opuštěném lékařském pokoji jen jako na odborný úkol v daném okamžiku, ale skýtá jim prostor pro básnická zpracování. Ve výtvarném umění vznikly mnohé skulptury nejprve na základě odborného zkoumání materiálů (kov, sklo, dřevo apod.) bez prvotní umělecké ambice, ta se vyvinula až na základě dalších *estetických konotací* a *estetických asociací* při pohledu na takový materiál (kupř. samorosty, letokruhy, kovové povrchy). Za obě umělecké oblasti jmenujme např. básníka M. Holuba<sup>152</sup> či V. Boudníka.<sup>153</sup>

Na závěr této kapitoly je třeba dodat, že stále hovoříme o estetické výchově literárně-výtvarné, nevyčerpáváme tu všechny estetické disciplíny a už vůbec ne školní obory estetické výchovy (hudební, literární, výtvarný a kinetický<sup>154</sup>). To je úkol skýtající náměty pro práci v hodinách tzv. *praktické estetiky*, uplatňující se v současnosti na Slovensku.<sup>155</sup> Především je ale nutné zmínit, že výše uvedená problematika (autorské příklady) se odráží do vztahu

---

<sup>152</sup> Svozil, 1971: 127.

<sup>153</sup> Budníkuv vlastní umělecký směr **explosionalismus** zůstává otevřenou inspirací pro grafiky dodnes, je zde otázka, zda lze prvotní motivaci k objektům vůbec vystopovat či vztah autora k objektu určit. Srov. Čapková, 2015: 28.

<sup>154</sup> **Kinetickým uměním** rozumějme esteticko-výchovou složku pohybovou jako je tanec či smíšené druhy a žánry.

<sup>155</sup> Více ucelený soubor didaktického materiálu: Režná a Zelenáková a Žilková, 2009.

profesionální („vyšší“) kultury a jejích průmětů do kultury noviců (žákovské, studentské), a to jak záměrně či nezáměrně. Velká díla, ať už literární či výtvarná, jsou žáky/ studenty přijímána jako kánon, přičemž hraje důležitou roli seznámení se s nimi v průběhu výchovně-vyučovacího procesu.

### 3.3.6. Geometrické variace v literární i výtvarné výchově

V následujícím celku<sup>156</sup> se zaměříme na stěžejní geometrické směry dvacátého století, které rezonují ve školní výuce, přičemž začneme kubistickým pjetím eratického vnímání světa. Tentokrát si ukážeme onu spojitou nádobu slovesné a výtvarné edukace i na tzv. prvním avantgardním směru, který je širší veřejností pojímán jako výhradně výtvarný. My však postoupíme k jeho dalším geometrickým variacím (resp. specifickým geometrickým odchylkám), které se neomezují toliko na oblast výtvarnou, ale i jiné druhy umění. V intenci naší práce je samozřejmě oblast literární a výtvarné výchovy, tudíž si nebudeme téma ukazovat z hudebně-výchovného hlediska či z hlediska jiných kinetických umění. Nadále se budeme držet potřeby o tématu uvažovat v pedagogické souvislosti, přičemž nám nepůjde sepsat striktní metodický či didaktický návod, ani doporučení probíraná témata na tom kterém typu či stupni školy otevřít - k tomu slouží různé varianty vzdělávacích programů, od rámcových až po školní. V prvé řadě nám půjde o *kontextovost* a *synchronnost*, tedy o uchopení tématu napříč estetickými obory ve školní praxi a vzájemné interdisciplinární (meziúmelecké) souvislosti, a jak už bylo řečeno, pro tento účel se zaměříme na dvě oblasti umělecké edukace, a to na oblast literární a oblast výtvarnou. Zmíněná témata, a to jak hlavní, tak dílčí, se pokusíme komparovat v rámci literární a výtvarné edukace, a uvádět možné interpretace a příklady postupně zmíněných uměleckých jevů, směrů a proudů. Opět i zde se (kromě pedagogické vědy) nevyhneme práci bez opory o filozofii, estetiku, dějiny výtvarného umění a literární historii, přičemž musíme začlenit i oblast jistých kulturologických souvislostí. V každém případě se zaměříme nejen na směr kubizmu, ale rovněž na vhodné příklady a jevy z oblasti expresionizmu, dadaizmu, kubofuturizmu, čisté geometrické abstrakce nebo prostého futurizmu. Kromě toho se v kontextu avantgardního umění první poloviny dvacátého století zmíníme i o českém pointilizmu a surrealizmu. Ve všech případech jde o směry založené na geometrickém vnímání reality, resp. na prosté práci s geometrizací (v případě nerealistického zobrazování). Článek nenese ambici uvádět všechny hlavní i méně známé zástupce zmíněných směrů (a ani by to nebylo žádoucí), ale v intencích tématu nastínit

---

<sup>156</sup> **Rusko-česká transliterace** v případech interpunkce byla v následujících textech provedena skrze zdvojení grafémů, např. litera „č“ je v odkazech přepisována jako“cc“ apod. V případě měkkého znaku je uvedena za grafémem značka délka (’), tzv. ostré „e“ je přepisováno českou literou „e“, přičemž tzv. měkké „e“ se uvádí jako „je“.

alternativní didaktické podněty.<sup>157</sup>

Je zapotřebí upozornit, že v současném edukačním terénu lze navolit téma kubizmu do oblasti literární a výtvarné výchovy, kdy literární složka bude uplatňována zejména ve vyučovacím předmětu českého jazyka, nejdříve však na druhém stupni škol základních. Podrobněji se však pro své konkrétní národní literatury uplatní ve středoškolských předmětech cizích jazyků, např. ruské literatury, a to ve volitelných literárních seminářích či cvičeních sloužících především jako příprava k maturitní zkoušce. Mluvíme zde především o gymnáziích. Ve výtvarné edukaci je téma vhodné zohlednit skrze praktickou složku předmětu výtvarné výchovy, jak na druhém stupni základních škol, tak na školách středních – zde se navíc posílí i teoretická část uměleckého výkladu, opět s výsadním postavením gymnázií skrze estetickou výchovu (popř. estetickou výchovu výtvarnou). Mezioborovou uplatnitelnost slovesně-výtvarnou lze taktéž spatřit ve středoškolském, zejména gymnaziálním vzdělávacím programu, čímž se prostřednictvím školy naplňuje esteticko-výchovná funkce bezezbytku.

V následujících řádcích pohovoříme nejprve o prvním, průkopnickém geometrickém směru - *kubistickém umění*, a to s uplatněním v pedagogickém terénu, připomeneme historické souvislosti a konotace umělecko-společenské, v neposlední řadě pak uvedeme příbuzné variace (resp. styčné plochy s ostatními uměleckými směry) a geografické ohraničení. Nepůjde nám nyní o vyčerpávající výklad co do konkrétních umělců a děl, ale spíše o pozadí vzniku tohoto směru a události související, které měli významný vliv na kubistickou tvorbu. Jde tu o jakýsi širší základ pro teoretickou práci v dalších odstavcích. Ve školní praxi jak výtvarné, tak obecně estetické a v neposlední řadě literárně-výchovné se přistupuje k jednotlivým uměleckým obdobím veskrze ve filozofických souvislostech, ať už jde o nižší školní stupně či přímo odborné školy a gymnázia. Uvádět čistá pojmosloví a odkazy na konkrétní díla by nemělo smyslu potud, než bychom rozkryli příčiny a motivace vzniku toho kterého uměleckého jevu či celého období. Jde nám tedy o metodický pojem „souvislost“, nikoliv o slovo „jednotlivost“. V širším didaktickém pohledu k tomuto tématu přistupujeme *synchronně*, nikoliv *diachronně* metodou.

**Kubistická geometrizace** je jedním z nejrozšířenějších témat v estetické oblasti zejména středoškolské praxe. V hodinách praktického zaměření, tedy hlavně ve výtvarné výchově, poslouží jako dobrý příklad pro deformační přenos reality na papír. Ve vyučovacích jednotkách národního jazyka a literatury, potažmo v hodinách cizích jazyků (a především v literárních cvičeních těchto hodin) kubismus tématicky dotváří prolínání slovesné a

---

<sup>157</sup> Větší část kapitoly byla publikována: Vaniš, 2019.

výtvarné tvorby v podobě nového estetického pohledu na svět. V teoretické části literárních výchov je to jednodušší, neboť slovesná látka se dost dobře nedá vykládat bez širších esteticko-spoločenských souvislostí a dějinného povědomí. O tom svědčí poměrně dlouhé úvodní kapitoly v učebnicích literatury vždy na začátku většího tématického celku (jako např. romantismus, starší česká literatura, meziválečná česká próza apod.). V každém případě je i v jazykových hodinách možno si s žáky a studenty vyzkoušet přenos kubistických prvků na papír – zde ve smyslu tvůrčího písemného počínu. Jednotlivé prvky, které se takto dají využít, si teoreticky rozebereme ve stati této práce.

Pro pedagogickou praxi všech estetických disciplín (zvláště literární a výtvarné) je zapotřebí dále uvést, že ze společensko-estetického pohledu jde o netradiční, zcela nový směr z oblasti výtvarné a literární estetiky, uplatňující se nejprve kolem roku 1900, a to v různých vývojových stupních, a přetrvávající po celé dvacáté století v zásadě až dodnes. Pro školní účely není nezbytné rozebírat všechny historické fáze kubizmu, pro tyto účely postačí, že se jedná o zobrazování na podkladě geometrických forem (čtverec, koule, bod, linie). Nicméně, oním netradičním směrem máme na mysli označení pro tzv. *avantgardní umění*, které následovalo v uměleckém světě po fázi *moderny*, kdy ta navazovala na již překonaný *tradicionalismus* (tradiční umění) století devatenáctého. Avantgardou tedy rozumíme zastřešující pojem také (nikoliv pouze) pro umění kubismu, a to pojem z několika společenskovědních oblastí: kulturologie, obecné uměnovědy a filozofie. I když historicky se avantgardní umění ponejvíce etablovalo do obou estetik (literární i výtvarné) zejména v první polovině století dvacátého, promítalo a promítá se doposud do umělecké práce v různých formách, a to nejen kubistických. Obecně lze říci, že oproti uměleckým školám (směrům a stylům) předchozím se avantgardní „školy“ liší důraznou revoltou a popřením tradičního estetického myšlení. Pro soudobý svět šlo o záležitost doslova šokující, kdy tento proud mohl odvážnými uměleckými prostředky zcela deformovat dosavadní realistický způsob zobrazování či akademickou uměleckou linii.

V didaktické oblasti na poli literární výchovy a výchovy výtvarné lze ponejprv začít jak s obecnou komparací textů před obdobím kubistické avantgardy a textů po tomto období (tedy tradiční slovesné dílo a dílo nové), tak i s komparací z obecně estetického hlediska: porovnat avantgardní umělecké počiny z výtvarné oblasti s artefakty výtvarnými, na kterých je dále možno demonstrovat kubistické (a jiné) postupy, metody a formy. Komparativním aspektem v didaktické praxi může zůstat i zcela praktické zadání zobrazit kubistickými (a jinými avantgardními) nástroji realitu, a to slovesnou a výtvarnou formou. Zcela jistě bude dosaženo zajímavých a neotřelých výsledků. V každém případě se nám, jako pedagogům-



profesionálům, jedná o *zážitkovou estetiku*, nikoli o perfektně provedenou kompozici a dokonalé uchopení typických uměleckých prostředků. Dovoleno je se žáky a studenty experimentovat a na základě takové *experimentální estetické zkušenosti* stavět znalostní výbavu v podobě literární historiografie či diskursu dějin umění (mluvíme především o gymnaziální přípravě pro vysokoškolské studium).

V literární i výtvarné oblasti je třeba uvést společensko-tématický okruh, z kterého se avantgardní umění (posléze kubismus) vzešlo. Následující fakta dokreslují žákům a studentům celé téma z širších hledisek. **Avantgardní směry** požadovali nové a radikální změny. V tomto ohledu máme na mysli především požadavky na sociální spravedlnost, reakce na období první války a také přehodnocení dosavadní filozofické myšlenky humanizmu. Jedná se o etapu, do níž vstupuje Říjnová revoluce a kolektivní uspořádání společnosti, uskutečňuje se sdružování lidí a společenských vrstev s podobným estetickým názorem, a to do různých uměleckých klubů či svazů – jako kupř. výtvarná škola *Bauhaus*, literární spolek *Devětsil* apod. Umělci hledají jak zcela nové formy, tak i obsahy děl. Na druhé straně se, z hlediska spíše politologického, jedná o velmi bouřlivou a nebezpečnou dobu, ze které se přímo rekrutují extremistické názorové skupiny – italský *fašismus*, německý *nacionalismus* a evropský *anarchismus*.

Jde se o dobu celkově zrychlenou, což se projevuje i nástupem zcela nové techniky a výzkumu v oblasti strojího inženýrství, a to vše navíc podtrženo **utopistickými vizemi** tzv. nového typu lidí (pro ruskou literární oblast se vžil přímo termín *nový člověk*) a nového světa, které však záhy ukončí hospodářská krize. Představa o tom, že vědecko-výzkumné objevy a technika naprosto změní jak fyziologické uspořádání lidské bytosti, tak jeho psychické mechanismy, se posléze ukazuje jako lichá. Tato představa byla ovlivněna především rychlostí a technickou dokonalostí, kdy člověk byl připodobňován stroji a lidské tělo i duše měla jako stroj také fungovat. Kromě zjevného *utopizmu* a *anarchizmu* nastupuje společenský jev všeobecné *euforie*, ukazující se zejména v městech a velkoměstech, která se stala dokonalým kolbištěm nejen pro moderní dopravní prostředky rychlé a nebezpečné, ale i noční reje různých hudebních a básnických sedánek. Takové „vysokorychlostní“ avantgardní jevy lze snadno charakterizovat již z podstaty francouzského slova *la avantgarde*, nejčastěji přeloženého jako „armádní předvoj“. Zmíněný předvoj znamenal v umělecké oblasti také nový typ práce a zcela moderní typ umělce. Umělec v této době určuje směr, je předvojem společnosti, stává se revolučním. Umělcova tvůrčí práce se zakládá na principu *revolucionizmu* a nového šokujícího objevu, a to navíc s nádechem nebezpečí, hluku, experimentu a rychlosti.

Ve školní mezioborové praxi je zapotřebí klást důraz na jeden filozofický aspekt, a to *aspekt pravdy*. Na tématu avantgardních směrů je dobře demonstrovatelné, že pravdou zde rozumí jedinec vždy svou individuální, veskrze subjektivně laděnou pravdu, kterou se snaží objektivně obhájit a pokládá ji za etický princip svého života. V tématu avantgardních uměleckých proudů se ale individuální pravda potlačuje a vyvstává zde otázka pravdy kolektivní jako *pravdy jediné*, což může společnost dovést k nebezpečným cílům. Je zde v zásadě jedno, zda rozhoduje v této otázce jedinec (v podobě umělce či politika) a následně názorově ovlivňuje celek (společnost), či pravda vzniká jaksí samovolně někde v „temných komorách vyšší společnosti“ a etabluje se dolů k „masám.“<sup>158</sup>

Pravdy mohou vznikat jako varianty individuálních uměleckých a společenských názorů, jejích jakési výstupy a návody, ať už v podobě uměleckých *protestů* (resp. manifestů) či zcela skrytě, např. skrze obyčejný román či obraz. Zmíněnými nebezpečnými cíly v intencích jediné pravdy rozumíme např. hospodářské krize a války, ke kterým v období avantgardních směrů docházelo, ba přímo některé nové umělecké proudy k takovému řešení přímo vyzývali, jak si ukážeme v pojednání o futurizmu.

Stručně uzavřeno: pro pedagogické účely a především z úhlů **širší filozofie výchovy** je téma hodnotné i pro skrytou a možná ve školách dosud málo uvědomělou dvojkolejnost. Dvoj kolejností rozumíme uvědomění si nejen uměleckých a sociálních či dokonce vědeckých přínosů a pokroků na pozadí avantgardně-uměleckého světa, ale i uvědomění si naprosto destruujičích dopadů, kterým předcházelo byt' oku libé výtvarné umění v podobě zajímavého obrazu nebo literární počin slibující lepší zítřky. Proto ve školních hodinách, nejen literární a výtvarné výchovy, hledáme souvislosti a klademe otázky, přičemž se nezaměřujeme detailně jen na jeden specifický jev bez uvědomění si pozadí. Pro naše téma je zde typická školní mezipředmětová spojitost především v disciplínách: dějepisu (historické události, fakta), fyziky a biologie (rozmach vědeckých objevů, vzestup techniky) a uměleckých oborů (literární a výtvarné výchovy, potažmo i výchovy hudební), které slouží jako zážitkový most k dokonalejšímu uvědomění si všech jevů, neboť tyto disciplíny pracují s emotivní složkou žáků a studentů jako složkou navýsost potřebnou pro *estetické cítění*.

Důležitým mezníkem v pedagogickém procesu je *katarze* z poznaného,<sup>159</sup> byt' jen

---

<sup>158</sup> V této souvislosti nejde o marxistický termín. „Masovým“ kolektivem zde rozumíme valnou většinu bez ohledu na jedince, konzumující diktát pravdy směrem odshora dolů, který je nezastavitelný a společnost jej beze zbytku **konzumuje**.

<sup>159</sup> **Katarze** ve smyslu psychologickém a v návaznosti na odkaz antického dramatu, kdy katarze sloužila k oproštění se od prožitého recepčního napětí.

uměleckého, jevu, a to na základě tzv. negativní *estetické zkušenosti*.<sup>160</sup>

Na začátku této kapitoly jsme si vymezili téma kubizmu, který nás odkáže na jeho další příbuzné variace uplatnitelné ve školní praxi. Těmi rozumíme takové fakultativní prvky avantgardy, které mohou z kubizmu buď přímo vycházet či s ním mohou vznikat paralelně. Budeme hovořit o čisté abstrakci, konstrukci a expresi, resp. **abstraktně-geometrické výchově** a o **expresivní a konstruktivistické** výuce (nikoli ve smyslu pedagogického konstruktivismu či expresivní didaktiky). Co rozumíme pod těmi paralelními proudy? Rozumíme tím i takový jev, kdy jiné umělecké prvky, proudy a školy se ke kubistickému pojetí přidružují, aniž by šlo o prvotní *uměleckou intencionalitu*. Pro pedagogické prostředí je důležité poznání, že jednotlivé doktríny (a to nejen v literární nebo výtvarné oblasti) nezahrnují vždy jen úzce specifický druh uměleckého produktu či si neusurpují právo na toho kterého autora, který by snad zůstal takovému směru do konce života věrný a v tomto směru již neměnný. Naopak. V pedagogickém prostředí je nutný prvek variability a uvědomění si různosti, nestálosti a prolínání stylů a směrů, čemuž slouží i samotné propojení literární a výtvarné edukace.

Můžeme si to ukázat už na příkladu samotných tvůrců, kteří, ač se je snaží mnohdy dosavadní pedagogická praxe striktně řadit vždy k jednotlivým uměleckým skupinám (a svědčí o tom po dlouhá léta valná většina učebních materiálů), málokdy zůstávají věrni tomu či onomu směru a stylu, ale zaznamenávají u sebe tvůrčí vývoj, umělecký odklon či roztržství. Děje se to zákonitě na pozadí jejich citlivé a mnohdy nestabilní osobnosti, mnohdy v intencích normálního vývoje osobnosti a postupného zrání a učení (nikoliv jen v dospělosti), a to třeba na základě dosavadní zkušenosti. Tato problematika se netýká jen přiřazenosti k uměleckým žánrům či směrům, ale i na obecnějším podkladě – už u samotných uměleckých druhů, kdy primárně pracující výtvarník se postupně stává spisovatelem či naopak básník cítí potřebu se vyjádřit slovem a písmem (typickým příkladem je český J. Kolář či v dalších kapitolách zmíněný ruský V. Chlebnikov). Pro žákovské a studentské posluchače je zásadní, že osobní vývoj je tedy zákonitý, změna je vždy možná a též mnohdy potřebná a obohacující – to je také jeden z gnozeologických pohledů našeho avantgardního tématu pro potřeby školy.

Než dále pojednáme podrobněji o kubistických dílech, je zapotřebí se zaměřit i na pozadí tohoto směru – tedy společenský život celé avantgardy. Kubismus, ač je mnohdy považován za výsadní průkopnický směr, není zdaleka jediným novým typem umělecké

---

<sup>160</sup> Pojmy *estetická zkušenost*, *estetický soud*, *estetický zážitek* apod. jsou termíny estetické vědy, resp. filozofie umění, nikoliv autorské neologismy.

práce. Po celé období avantgardy a rovněž v době postavantgardní se vyrojilo obrovské množství nespoutaných *estetických koncepcí* a uměleckých názorů, které poznamenaly literaturu a výtvarné umění v zásadě dodnes. Bez takových prvků si nedovede současný tvůrce svou práci vlastně už mnohdy ani představit. Tyto prvky jsou povětšinou znakem umělcovy znalosti další vývojové fáze kumštu, a to v intencích nového umění, nesou kolikrát konotace odvahy a tvůrčí vyzrálosti.

Na světovou literární a výtvarnou scénu přicházejí, a to buď postupně nebo současně, směry abstraktního umění, popř. **abstraktivizmu**, a to zejména v podobě tzv. abstraktní geometrie či geometrické abstrakce (obě variace možné, byť s rozlišením upřednostňované složky). *Abstraktní geometrie* je vrcholnou fází geometricky laděných uměleckých děl, nicméně jistá deformace geometrie se uplatňuje v kubizmu i v ostatních avantgardních směrech. Zde se v souvislosti s pojmem „geometrie“ nabízí především prostředek výtvarného zpracování, nicméně nikoliv jen malby a sochy nesly znaky geometrické estetiky. V literární oblasti je geometrická forma uplatněna např. skrze grafické uspořádání textu (oblast zasahující do typografie), což si doložíme v dalších kapitolách. Dodejme jen, že vrcholnou fází abstraktivizmu se stal literární, výtvarný a především filozofický směr *konstruktivismu*, promítající se hojně v sovětské literární a výtvarné oblasti (např. V. Tatlin). Taková variace je typická i pro soudobý politický světonázor v dané oblasti, kdy je v rámci celkového budoucího směřování společnosti kladen důraz na materiál, hmotu a konstrukci. Jsme tedy u typického příkladu vhodného pro pedagogické účely, kdy je umělecký počin odvislý od **celospolečenského zadání** (příklad, byť neuskutečněného, díla s názvem *Věž Třetí Internacionály*, o kterém jsme již v práci hovořili).

Zejména žánr dramatu a pak celá literární tvorba, jakožto i umění výtvarné, zobrazuje výše zmíněné, cyklicky se opakující, společenské krize skrze **expresionistickou** tvorbu, z podstaty slova kladoucí důraz na výraz a učinění dojmu. Není to jen technika akvarelu, dřevorytu nebo dřevořezu, která dominuje tzv. plošné výtvarné tvorbě, ale v literárním životě se jedná hlavně o reakci na dosud přežívající maloměšťácká témata, uměleckou líbivost a přeživší romantické prvky v epické formě. Nic na tom, že expresionismus byl později nacisty označen za „umění zvrhlé“,<sup>161</sup> které stojí proti tzv. *kultu nadčlověka*, za jehož základ si soudobí němečtí politici zvolili Nietzscheho filozofii.<sup>162</sup>

Ale i formou narušení jazykové a textové logiky či zdůrazněním psychického

---

<sup>161</sup> Srov. Kouba, 2006.

<sup>162</sup> Nietzsche, 1995.

subjektivismu se slovesné umění projevovalo typicky skrze neologizmy a slova složená. Výsadní jsou projevy eschatologie až mesiášského syndromu, vzdor vůči *konzervativismu* a činy *antielitářské*.<sup>163</sup> Uvedme pro didaktickou praxi vhodný příklad expresionistické poezie, kterou se zabývali němečtí spisovatelé G. Heym či G. Benn, a v Rakousku pak básník G. Trakl.<sup>164</sup>

Příkladem pro literárně-dramaticky pojaté školní hodiny jsou především G. Kaiser a C. Sternheim.<sup>165</sup> Za tuzemskou slovesnou scénu zmiňme žákům a studentům M. Broda, přestože je jeho národnostní určení (resp. příslušnost k té které literatuře) sporné. Nelze ale vynechat ani L. Blatného, jež sám sebe za expresionistu pokládal.<sup>166</sup>

V kontextu již zmíněného prvku katarze se jeví jako dobrý pedagogický příklad ještě jedna vlastnost probíraného avantgardního směru. Expresionistický směr je totiž charakteristický navíc jednou gradační složkou, a tudíž pocitem kdykoliv nastoupivší katastrofy. V tomto duchu lze za literární expresionisty uvést a žákům či studentům k četbě doporučit i B. Rynka, J. Durycha, či L. Klímu, přičemž nezáleží na intencionalitě tvorby jejich děl ani záměru obsahu a formy. Pro komparaci ve školní praxi uvedme, že někdy bývá za příslušníka exprese považován i J. Hašek, a to nikoliv kvůli Švejkovi, ale díky svým prvotním knihám, patrně ještě s nádechem experimentu.<sup>167</sup>

Naopak vrcholnou knihou, uváděnou v edukační realitě, tedy *Bílou nemocí* (resp. jejím obsahem) má rozhodně blízko k tématu expresionismu i K. Čapek, přičemž jeho bratr Josef zůstává dobrým zástupcem i expresionismu výtvarného, jakožto i celé geometrické avantgardy. Josef Čapek je pro uměleckou edukaci rovněž dobrým příkladem typu umělce výtvarníka-literáta, který kromě *umělecké nadhodnoty* dokonale ovládá *umělecké řemeslo*.<sup>168</sup> Nutno dodat, že čistější expresionistickou polohu než Karlova *Bílá nemoc* nesou *Boží muka*, u bratra Josefa je zase slovesný kubismus a expresionismus patrný ve sbírce *Lelio*.

Sporná (a nikoliv nutná) jsou v pedagogickém prostředí samozřejmě zařazení velikanů světové literatury díky psychologickým a filozofickým tématům, která nepochybně přesahují

---

<sup>163</sup> Kundera, 1969: 5.

<sup>164</sup> Kaes, 2007: 198-204.

<sup>165</sup> Kaes, 2007: 212-215.

<sup>166</sup> Weindl: 2004: 140.

<sup>167</sup> Srov. Holý, 2006: 213.

<sup>168</sup> Hoffmeister, 1945: 99.

již ze své podstaty do ostatních oblastí estetických směrů – takt např. F. M. Dostojevskij by mohl být přiřazen k předchůdcům expresionistů pro ryze subjektivní popisy složitých vnitřních psychických procesů či pro neustále očekávaný trest nebo pro všudypřítomné skličující napětí, byť v učebnicích literární výchovy tomu tak zpravidla nebývá.

Přejdeme k další variantě geometrické moderny. Z hlediska všeobecného školního vzdělání je totiž pro naše téma, kromě konstruktivismu, abstrakcionismu či exprese, důležitý ještě směr zprvu obsahově těžko uchopitelný. Svou důležitost si v edukaci vydobyl nejen pro uměleckou podstatu jako takovou, ale hlavně díky prostředku manifestního odporu vůči prožívané hrůze.

Ve stejné době, o které jsme hovořili výše, se totiž uplatnil ještě švýcarský typ tvorby, tzv. **dadaismus**, a to jako revoluční protest zejména proti světové válce. Tomuto protestu lze přikládat opravdovou autenticitu i díky tomu, že mnozí tvůrci se první války osobně účastnili.

Nastolená psychologická témata, jako jsou strach a vnitřní chaos, se ale bez explicitního řešení společensky nežádoucích jevů dostala v dadaistickém proudu až k *nihilizmu*, který se umělecky manifestoval v nesrozumitelných počinech. Artefakty mohly nést známky hravosti, přičemž se ale nebránily nesrozumitelnosti, anarchii a nelogičnosti. Tato dadaistická tvorba je charakteristická též odmítáním jakékoliv společenské funkce umění. Recepce takových děl je naprosto odvislá od konkrétní přímé recepce recipienta, dílo postrádá jasný záměr, záměrně ignoruje estetiku, ba dokonce zamýšlí urazit.

Ve výtvarné i literární oblasti se stala *dada* synonymem hračky, houpajícího koně, repetičního kladného souhlasu „ano, ano“ či prostě ničím – tedy jen prostoduchým výmyslem bez obsahu, a to v závislosti na různých výkladech národních jazyků či estetických teorií (rumunských, francouzských apod.). Nejvýstižnější se zdá být výklad T. Tzary, který hovoří o pojmu *dadaismus* jako o termínu zcela nelogicky smyšleném.<sup>169</sup>

Výtvarná tvorba byla pro dadaisty prostředkem pro zobrazení naprosto nelogických vztahů mezi tvary – za základní výtvarnou techniku lze uvést techniku tzv. *náhodně nalezeného předmětu*, neboli *object trouvé* či *ready made*.<sup>170</sup> Obojí znamená v podstatě rozložení jakéhokoliv předmětu na jednotlivosti, které se poté následně složí, čímž vzniká zcela ojedinělá věc. Ve spojení s písmem tyto projevy zavdaly vzniknout novému typu reklamy a typografie. Za malíře připomeňme pro edukační účely kupř. P. Klee, F. Picabia či

---

<sup>169</sup> Viz Hoffmeister, 1929: 104.

<sup>170</sup> Srov. Dempseyová, 2002.

některá díla V. Kandinského.

V literárním dadaizmu se uplatňuje v první řadě poezie, poté drama. Dosud zavedený koncept básnického obrazu a výstavby je zcela zbořen, vzniká záměrné nepochopení. Obsahová část básní je iracionální a jakákoliv interpretace závisí na již zmíněné přímé individuální recepci subjektu recipienta. Velmi výrazným prostředkem je metoda volných asociací, konotační hledisko a spontaneita, která je v pedagogické praxi tolik oblíbená, a to zvláště pro prvotní klamné zdání naprosté volnosti. V popředí je interpretace subjektu čtenáře na základě jeho dosavadní (nejen estetické) zkušenosti. Jazyková výstavba je zcela vyšinutá, lexika bývá často opatřena neologismy. V *Manifestu dadaizmu* H. Ball roku 1916 např. dokládá takovou syntaktickou a lexikální demontáž dokonce i záměnou prostých liter, načež slova a věty jsou umělecky originální a zcela neotřelé.<sup>171</sup> Za dadaistické spisovatele uveďme pro didaktické potřeby kupř. H. Arpa, G. Apollinaire či J. Cocteaua, na kterých lze zmíněné jevy vhodně demonstrovat. Pro hodiny výhradně národní literatury uveďme, že v tuzemsku měl dadaismus přímý vliv na tvorbu dvojice W+V, i když za typické dadaisty se oni sami nepovažovali. Podobně i J. Hašek je pro svou lexikální hravost někdy za tvůrce ovlivněného „dadou“ považován, ale čistým dadaistou opět není.

V praktické literární či výtvarné edukaci lze dadaismus dobře vyzkoušet pro neohraničenost a naprostou svobodnou volitelnost uměleckých prostředků, kompozice atd., je ale žádoucí mít na mysli případnou absenci prvotního tématického zaměření tohoto směru, resp. smysl tohoto směru (reakci na něco).

Je třeba doplnit, že dadaismus je avantgardní směr typický pro časté prolínání slovesné i výtvarné práce, neboť díky svým výrazovým prostředkům se např. verše začleňují do plošné tvorby tak, že litery mohou být vystříhány z reklamních letáků a následně nalepeny na obraz. Někdy dochází k tzv. *simultánní poezii*, která je primárně záležitostí *performačního umění*.

V souvislosti s dadaistickým myšlením se v edukačních výkladech musíme nutně dotknout i **surrealizmu**, který je uměleckým směrem založeným na základě podvědomých psychických procesů. Na toto umění, výtvarné i literární, má dadaismus přímý vliv právě svou nelogickou formou a neuchopitelným obsahem. Surrealismus je však obohacen o vyložené snové pocity a představy, a to na základě podvědomí. Nejvýznamnějším představitelem se jeví výtvarník S. Dalí, i když prvotním iniciátorem byl spisovatel A. Breton, a to díky *Manifestu surrealizmu* z roku 1924. Oproti dadaizmu, jako směru reagujícímu na

---

<sup>171</sup> Srov. De Micheli, 1964.

válečné hrůzy skrze negativistické pojetí, je surrealismus směrem pozitivním, protože za východisko považuje hodnoty svobody a lásky. Dalším rozdílem je jistá filozofická koncepčnost tohoto směru, kterou prostřednictvím časopisu *Surrealistická revoluce* Breton určuje tzv. čistý *duševní automatismus*. Ten má zacílit na funkci a podstatu myšlenky skrze výtvarné a slovesné (básnické) prostředky. Tvorba pak spočívá v hlubokém ponoru do vlastního nitra, s následným cílem vyprodukovat takové skryté obsahy, které se utvářejí samovolně bez kontroly a sebekontroly, a to jenom na základě *asociací*, přičemž se může uplatňovat i ne jeden halucinogenní prostředek. Je nasnadě, že pedagog nebude k takovým látkám děti nabádat, naopak, příklad je vhodný pro demonstraci toho, že skryté podvědomé obsahy mohou (ale nemusí) na povrch vystupovat i touto cestou, která ale není jediná a rozhodně bezpečná.

Zajímavý je též jakýsi politologický přesah surrealistické tvorby: podobně jako ostatní příbuzné avantgardní směry, tak i surrealisté se hlásili k odporu proti nespravedlivému společenskému řádu světa, zejména proti kapitalistické formě, což některé dále přimělo k příklonu k socialismu, trockizmu či stalinismu, byť jen na krátkou dobu (např. K. Taige: *Surrealizmus proti proudu*). Obecně se však surrealismus přikláněl k levicovým formacím a k filozofické koncepci marxizmu, ale také k Fredově psychoanalýze, která byla zprvu všemi odmítána. Je to dobrý příklad přijetí nového a experimentování či hledání pravdy, jak jsme o tom hovořili v předchozích kapitolách.

Za českou literární scénu lze kromě K. Teigeho uvést především čítankového básníka V. Nezvala, jehož vliv je na některé tvůrce patrný po celé dvacáté století, a to v zásadě dodnes. Pro doklad trvání a přetrvávání tohoto uměleckého směru dále uvedme skupinu tzv. *Spořilovských surrealistů*, a to v čele se Z. Havlíčkem a O. Mizerou. Zmíníme i hnutí *Ra* s J. Istlerem.<sup>172</sup> Ve výtvarném životě a výtvarné edukaci lze pak za surrealisty označit i J. Heislera a Toyen.<sup>173</sup> Pro úplnost dodejme, že prvním básníkem, který termín pro „nadrealitu“ (resp. absolutní realitu) použil, byl didakticky známý G. Apollinair, a to v souvislosti s dramatem *Prsy Thirésiovy*.<sup>174</sup>

U slovenských kolegů se ve 30. letech 20. století uplatňuje avantgardní variace surrealistického myšlení ve formě českého a francouzského **nadrealizmu**, to vše díky umělcům K. Šimončiče a K. Bakoše, kteří nesouhlasili se soudobým pojetím literatury,

---

<sup>172</sup> Souv. Bydžovská a Srp, 1966.

<sup>173</sup> Srov. Heisler, 1991: 365.

<sup>174</sup> Srov. Osipov, 2005.



převážně pak poezie. Jakýmsi manifestem bylo zde dílo *Utaté ruky* od R. Fabry. Všechny uvedené příklady slouží pro dobrou demonstraci nikoliv jen jednoho surrealistického aspektu, ale pro kumulaci i několika avantgardních prvků zároveň, přičemž uvedená díla si jistě ve školním prostředí dosud naleznou své čtenáře.

Doposud jsme hovořili o novém typu člověka, novém typu života a novém typu umění – tedy avantgardě, která je reprezentována jako umělecká etapa, nejen výtvarná a literární, ale též jako společensko-filozofická koncepce rozličných více či méně příbuzných světonázorových skupin a proudů. Podobně, jako *expresionismus* či *surrealizmus*, tak i **futurismus** je nějakým způsobem spjatý s kubizmem, a to např. formou tzv. *kubofuturizmu*. Ale vraťme se ještě k futurizmu samotnému. Ten, jako zcela nový směr hlásící se zejména k budoucí realitě, opět (jako ostatní směry jemu příbuzné) odmítá vše dosavadní a tradiční, a to nejen na poli kulturním. Futurističtí umělci neodmítají spěch, hluk, rychlost, budoucnost a nejistotu – naopak, akcentují to ve svých dílech jako kladné a žádoucí jevy pro každodenní přítomnost.

Pro pedagogický příklad poslouží následující umělecký nástroj a odstrašující příklad společenského cíle: výtvarnému i slovesnému umění totiž dominuje tzv. *umělecká zkratka*, která je projevem jednak spěchu samotného, jednak uměleckou stylizací futuristických tvůrců. Tento směr skrze takové originální zkratky oslavuje jak techniku a moderní vědecké poznatky, tak i válku, kterou pokládá za jedinou očistnou nutnost, tudíž se na jeho pozadí formují různé nežádoucí a extremistické formace, především nacionalismus a fašismus, jak už bylo řečeno v předchozích kapitolách. Futurističtí tvůrci totiž přičítají veškeré zlo dosavadním hodnotám, které je třeba odmítnout, ba dokonce přímo zničit. Na takových předpokladech se fašistické formace utvářejí zprvu v Itálii, kde má také futurismus kořeny, ale rozšiřují se postupně po celé Evropě a důsledkem je válečná politika na mezinárodním poli.

Zajímavý je budoucí vývoj a ovlivnění futurizmem. Futuristická filozofie totiž ovlivnila do jisté míry nejen český literární **poetismus** (V. Nezval, K. Biebl, V. Holan a jiní), který své základy sice pojí s proletářskou poezií na hony válečné politice vzdálené, ale i ruský literární **imažinismus** (R. N. Erdman, S. A. Jesenin, V. G. Šeršeněvič, A. B. Marijengof a další,<sup>175</sup> který po válečné odezvě vůbec nevolá.

U imażinizmu jde spíše o projevy volného verše a psychického subjektivismu.<sup>176</sup> Ve

---

<sup>175</sup> Podr. Huttunen, 2007.

<sup>176</sup> Vávra, 1978.

výtvarné oblasti také existují futuristické odnože, a to skrze dílo českého poetizmu autorů J. Štýrského<sup>177</sup> a F. Muziky,<sup>178</sup> v ruském imažinizmu se jedná o čistě literární směr upřednostňující *básnický obraz* před celkovým *smyslem díla*.

V pedagogickém prostředí je k diskuzi ještě další důležitý i filozofický rozměr, a to rozměr samotné přírody, z které se rodíme, a nadváhy přírody nad člověkem, resp. míry přesily. Jedním z cílů futurizmu bylo také vítězství lidstva nad přírodou. Tyto myšlenky se z Itálie posléze dostaly do Ruska, kde se etablovaly do uměleckého povědomí prostřednictvím nového, specificky ruského směru **kubofuturizmu**. Vážným nebezpečím se ale futuristické směry staly v samotné kolébce futurizmu, tedy v Itálii, a to v okamžiku setkání básníka F. T. Marinettiho (autora *Futuristického manifestu* z roku 1909) s politikem B. Mussolinim, kteří se oba zcela nepokrytě v roce 1924 přiklání k fašismu. Témata, jako jsou: intuice odolného člověka, síla a mužnost, dynamika a energie byla kladena na piedestal jakéhosi futuristického kultu, naopak zcela potlačena byla dosavadní racionalistická filozofie.<sup>179</sup>

Umělečtí teoretici též ustanovili *koncepti osvobozené lexiky*, která hovořila o nutnosti vyvázat se z tradičních způsobů tvůrčího psaní a kladla důraz na vyšínutí z logických syntaktických vazeb. Onomatopoická lexika měla dominovat v textech s potlačenou subjektivitou, verba bylo doporučeno uvádět v infinitivech.<sup>180</sup> Česká literatura disponuje podobnými futuristickými díly skrze S. K. Neumanna, příkladem může být fejeton s názvem *Otevřená okna*, ale výrazné prvky tohoto směru jsou obsaženy rovněž v básnické sbírce *Nové zpěvy* z roku 1918,<sup>181</sup> přičemž ale právě *Otevřená okna* považuje literární kritika za jakýsi český manifest futurizmu.<sup>182</sup>

Úzce styčné plochy má v oblasti výtvarného vyjadřování futurismus s kubismem, kdy základní kubistickou linií obrazu posouvá ze statické formy do formy dynamické. Cílem je dostat do kubistické kompozice všechny již zmíněné futuristické aspekty, jako pohyb, hluk apod. Několik českých výtvarníků tak zakládá své tvůrčí počiny zprvu na kubistické formě, ale později tuto formu kombinují s jinými formami – např. čeští umělci, jako B. Kubišta

---

<sup>177</sup> Srov. Nezval, 1930: 284.

<sup>178</sup> Podrobněji: Šmejkal, 1966.

<sup>179</sup> Podr. Harrison, 2003: 156.

<sup>180</sup> Srov. Pelán, 2014.

<sup>181</sup> Petrů, 2000: 61.

<sup>182</sup> Nešlehová, 1994: 9.

(s futurizmem) nebo R. Zátková (s abstraktním geometrismem).<sup>183</sup> U světových tvůrců se někdy setkáme se spojením několika avantgardních forem, jako např. kubizmu a futurizmu či dadaizmu a surrealizmu, kdy takovým typickým příkladem vhodným pro edukační účely je M. Duchamp.<sup>184</sup>

Především pro výtvarnou výchovu je též dobrou názorností obraz se symbolickým názvem *Vzestup města* od italského malíře U. Boccioniho, který byl zároveň ve své době předním teoretikem futurizmu. Zde se ukazuje veškerá dynamika, spěch, rychlost a hluk, byť skrze statické výtvarné a němé dílo.

Zmínili jsme již různou spojitost několika avantgardních směrů, vraťme se ale znovu k rusky typickému *kubofuturizmu*, který se uplatňuje jak ve výtvarném umění, tak v literární oblasti. Vedle *egofuturizmu* jde o druhou typicky ruskou odnož čistého futurizmu. Jak jsme již také sdělili v předchozích kapitolách, tento směr spojuje v jeden celek jak aspekty rychlosti a všeobecné dynamiky života, tak prvky mnohočetného výtvarného pohledu, jakési kubisticky deformované reality, která se ukazuje v geometrických formách.

Ruský literární kubofuturismus (event. kubo-futurismus) je pro didaktické účely vhodným příkladem pro následující aspekty: projevuje se polytématicností a mnohvrstevnatým časoprostorem (dějové linie se různě prolínají, prostor je několikrát cyklicky změněn. Geometrickou formu zaujímá prostředek grafického uspořádání textu, kdy poezie (konkrétní báseň) vystupuje vizuálně, vzniká tedy „báseň-obraz“. Primárně tyto počiny působí na recipienta dojmem, že postrádají jakoukoliv předem stanovenou logiku. Svou úlohu zde hraje i proces asociativní, kdy lze spojovat slova naprosto sémanticky vzdálená.

Do kubofuturistické tvorby lze řadit *kaligramy* (resp. *ideogramy*), kdy je lexika či grafém v básni uspořádán v intencích typografického obrazce, který odkazuje na téma díla. Jde o typické propojení výtvarné a literární formy umění, resp. uměleckých nástrojů. Podobné propojení představuje žánr *komiksu*, který ovšem nelze nutně považovat za kubofuturistický nebo umělecko-geometrický. V českém prostředí vynikal kaligrafickými počiny zejména J. Seifert, a to např. dílem *Počítadlo lásky*, ve francouzském pak anarchistický spisovatel polského původu G. Apollinair s příznačným dílem *Kaligramy*.

Dominantní postavení kubofuturizmu nese samozřejmě ruská (resp. sovětská) tvorba např. z rukou V. Majakovského, který ideologicky tvořil pod vlivem jak *socialistického*

---

<sup>183</sup> Podr. Pomajzlová, 2011.

<sup>184</sup> Mink, 2006: 94.

*realizmu*,<sup>185</sup> tak futurizmu. Chtěl docílit v zajímavé spojení obou těchto postupů v tzv. *komturu* (komunistickém futurizmu). Přesto, že se většina jeho děl opírá o sovětské ideologické tendence své doby, neubírá to ale na literární hodnotě autorových děl, která jsou světově ojedinělá. Majakovskij využívá prostředků květnatě rýmovaného tónického verše zpravidla se třemi ikty, graficky zapsaných v tzv. *schodovitém postavení*, kdy každý přízvukový a každý významový celek zapisuje na samostatný řádek. Verše tudíž působí gradačně, evokují jakési schodiště. Autor dále využívá asociační a konotační mechanismy, jakož i mnohačetné metafory. Žánrově je možné uvést příklad lyricko-epického slovesného útvaru, typického pro ruskou a sovětskou literaturu, tzv. *poemy*, ve které se výše jmenované prvky dobře kumulují.<sup>186</sup>

Pro didaktické účely musíme kromě V. Majakovského uvést jako názorné kubofuturistické dílo i počiny V. V. Chlebnikova<sup>187</sup>, který v nich výrazně prosazuje též prvky *symbolizmu*. Vhodným příkladem literárního experimentu je především pro svůj *zaumný jazyk*, založený na základě magické hry se slovy. Jedná se o jazyk nově vytvořený, kterým autor tvoří s preferencí intonace před rytmem (z ruského *um*, česky *za hranicí rozumu*). „Zaum“ je dle Chlebnikova jazykem, v jehož fonémech a morfémech je skrytý předpoklad pro tzv. *univerzální základ jazyka*, přičemž lexika není přiřazena dosud existujícímu jazyku, ale přesto odkazuje na nějaký existující jev. Slovo je vlastně kategorie vzniklá na základě různých variací, a to právě morfémů a fonémů.<sup>188</sup>

Dále kromě výše uvedených ruských autorů z oblasti literární je třeba doplnit za výtvarnou oblast avantgardistu, který, mimo tvorbu kubofuturistického směru, pracuje pod vlivem **suprematizmu** a vrcholné fáze abstraktního umění - geometrické abstrakce. Jedná se o ruského malíře K. S. Maleviče.<sup>189</sup> V ruské sovětské oblasti je možné takto hovořit o A. Archipenkovi.<sup>190</sup> Oba autoři jsou „klasiky“ avantgardního proudu světové umělecké scény a poslouží jako názorný příklad v esteticko-výchovné edukaci.

V incipitu tohoto celku dizertační práce jsme si vymezili jak hlavní, tak vedlejší cíle, a

---

<sup>185</sup> Podr. Vaniš, 2015.

<sup>186</sup> Podr. Al'fonsov, 1984.

<sup>187</sup> Viz Chlebnikov, 1964.

<sup>188</sup> Spojitost výtvarné geometrie a literatury skrze *zkumný jazyk* dokládá: Silard, 1991: 333.

<sup>189</sup> Podr. Sarab'janov – Ssatskij, 1993.

<sup>190</sup> Srov. Azjanin, 2005.

to nastínit geometrickou problematiku v literární a výtvarné edukaci, přičemž jsme se chtěli dále zaměřit na avantgardní směry a proudy příbuzné kubizmu či časoprostorově s kubizmem koexistující. To se konečně podařilo, neboť jsme v intencích těchto směrů uvedli i vhodné zástupce, a to jak z literatury, tak z výtvarného umění. Na uvedených příkladech jsme demonstrovali typické prvky pro ten který směr, zejména nám šlo o didaktické využití v oblasti estetické edukace, a to v literární výchově a výchově výtvarné, obě jako součást estetické výchovy. Dodejme jen, že zvláštní důraz jsme kladli na tuto mezipředmětovost a rovněž na aspekt komparační. Za světovou avantgardní scénu první poloviny dvacátého století jsme vybrali, kromě kubizmu, též expresionismus, kubofuturismus, futurismus, surrealismus, geometrickou abstrakci či dadaismus. Všechny tyto směry jsme opatřili vhodnými příklady pro školní inspiraci a uvedli též některé styčné plochy zmíněných uměleckých proudů či vzájemné prolínání. Okrajově jsme zmínili i směr typicky českého poetizmu či ruského (resp. sovětského) konstruktivismu, a to jako doplněk hlavních tématických linií. Nekladli jsme si za cíl uvádět všechny autory a díla související se zmíněnými směry, pokládali jsme to za zbytečné či přímo nežádoucí. Šlo nám spíše o politické a kulturní pozadí některých uměleckých směrů, resp. společenské podmínky a témata, která na tyto směry měla přímý vliv. Na problematiku jsme tedy nazírali z různých úhlů: kromě obecně filozofického to byl i rozměr estetický, uměnovědný a výchovný, přičemž jsme stále měli na mysli nezbytnost uvést zde pedagogickou vědu jako vědu hlavní, byť skrze konkrétní umělecké výchovy.

### 3.4. Psychologická role v edukaci „vyšší“ kultury a umění

Vzhledem k tomu, že při reflexi a tvorbě uměleckých počinů hraje značnou roli emoční prvek, o to více to uplatňuje v edukačním terénu jako nezbytná součást pedagogické práce. Mluvíme tedy o psychologicko-pedagogickém komplexu, ve kterém se budeme nyní zabývat „vyšším“ uměním (zprvu nejen nutně geometrickým). Pro zástupce takového umění jsme v intenci disertačního tématu vybrali literární a výtvarná díla s filozofickým přesahem (či přímo s filozofickým záměrem nebo hodnocením). Tzv. filozofická díla jsme nemohli v práci vynechat pro to, že je s nimi v školním prostředí hojně pracováno, a to nejen v oblasti předmětu výtvarná výchova nebo výchova literární, o čemž ještě podrobněji pohovoříme. Dodejme ještě, že ona filozofická díla jsou právě nejlepšími zástupci kultury „vyšší“, resp. „vyššího“ umění s již zmíněnou nadhodnotou a poselstvím, jak jsme naznačili v počátečních kapitolách disertace a ještě ozřejmíme dále.

Z výše uvedeného důvodu se také nevyhneme přesahům do oblasti příbuzných společensko-humanitních věd - půjde tedy v širším komplexu o téma na pomezí pedagogické vědy, psychologie, filozofie a uměnovědy (resp. estetiky), přičemž vycházíme z antického předpokladu, že filozofická věda je pro další zmíněné obory vědou zastřešující.<sup>191</sup> Pojmem *zastřešující* rozumějme zde označení, kdy pro svou metodu neklade filozofie takové otázky, na které bychom měli vždy explicitně odpovědět. Problémy mohou zůstat otevřené a podněcující k dalším interpretacím. Toto výsadní právo filozofické vědy nám v textu poslouží jako dobrá metoda pro to, abychom mohli do jisté míry též volně klást otázku, kde se emoční aspekt uplatní a jaké může mít podoby v pedagogické práci.

Zmínili jsme tedy filozofii jako „hlavní“ vědu, dále psychologii pro prvky emoční, ale i pedagogiku pro prostředí výchovně-vzdělávací. Zbývá nám materiál, na kterém budeme tento emoční aspekt (resp. jeho vliv) demonstrovat – tedy na *uměleckém díle*, přičemž jsme se v článku omezili na příklady z děl výtvarného umění a literatury. Do problematiky se tedy dostává další věda, a to rovněž historicky vzato pojímána jako věda filozofická - estetika.<sup>192</sup> V neposlední řadě nutno dodat, že kromě uměleckého artefaktu (ať už slovesného či výtvarného) bude samozřejmě do popisovaného prostředí vstupovat prvek *recipienta*, tedy žáka či studenta, které dílo přijímá a emocionalitu projevuje.<sup>193</sup>

---

<sup>191</sup> Vis: Störig, 1995.

<sup>192</sup> Srov. Eco, 2015: 10.

<sup>193</sup> Některé úvahy tohoto celku byly publikovány: Vaniš, 2021: 161-173.

### 3.4.1. Filozofické dílo v estetické výchově

Nyní se budeme zabývat pojmem *filozofické dílo* a vyložíme si, co vlastně tento pojem znamená z hlediska edukačního, a to konkrétně v edukaci umělecké. Jelikož se nacházíme právě na půdě literární a výtvarné výchovy, jak jsme si v úvodu vymezili, musíme pokládat za filozofické dílo takový umělecký výtvor, který v první řadě nese známky umělecké nadhodnoty. *Uměleckou nadhodnotou* zde rozumíme to, co přesahuje pouhou řemeslnost při tvorbě díla (ať už výtvarnou - v podobě dokonalé malby, či literární - v podobě bezvadné kompoziční výstavby románu apod.). Tento přesah může být vyjádřen různými prvky, ať už osobitým výtvarným i literárním jazykem autora, nebo zcela ojedinělou celkovou stylizací díla. Takových zvláštností je v uměleckém vyjádření mnoho, ale v konečném důsledku jde právě o takovou ojedinělost, která dělá umělecké dílo dílem z ruky osobitého autora, je tedy originální.<sup>194</sup>

Zatím jsme ve stručnosti popsali uměleckou část pojmu, ale zbývá nám nyní část filozofická. Otázkou ale zůstává, co všechno lze pokládat za filozofické dílo, přičemž se musíme v našem tématu omezit na esteticko-výchovnou složku pro potřeby školy. Nepůjde nám tedy o dílo ryze filozofické (resp. se záměrem autora napsat dílo s dominancí filozofické vědy, filozofické dílo v pravém smyslu slova), ale o dílo prvotně umělecké, které však filozofický přesah později získalo, resp. ho již neslo zakomponovaný v průběhu tvorby. Zajímá nás tedy takové dílo, se kterým se dítě setká v hodinách literární a výtvarné výchovy, a které tedy splňuje znaky umělecké, filozofické a vyvolává důležitou *emoční reakci*. Pro naši potřebu ponecháme stranou čistě filozofická díla typu Platóna, Nietzscheho, Patočky apod., a omezíme se tedy jen na zmíněné umělecko-výchovné prostředí, ve kterém se mohou studující setkat též s dílem jako takovým, tedy bez jiných konotací a asociací s filosofickým tématem.

A jaké znaky u filozofického díla budeme pokládat za příznačné? Jsou to prvky, kterými autor či dílo samo nabádá ke zkoumání otázek bytí nebo lidského jednání, k hlubšímu zamýšlení se nad podstatou světa, lidské existence či smyslu života vůbec. V takovém díle mohou být ale obsaženy i úvahy metafyzické, tedy takové, které lidskou bytost přesahují, přesahují tudíž náš reálný svět, naše možnosti poznání. Kromě ontologického a gnozeologického (noetického, epistemologického) prvku však takové dílo může být zaměřeno na konkrétnější situaci, která svým zobrazením posléze dovádí recipienta k hlubším otázkám obecného rázu – ve výtvarném umění uveďme např. Picassovu *Guernicu*. Tento obraz nese znaky uměleckého díla pro své kubistické zpracování, geometrickou stylizaci

---

<sup>194</sup> O literárním díle podr. Peterka, 2006: 82.

s podtónem barevné palety příznačné zobrazovanému ději. Tyto zvláštnosti, které autor zakomponoval do jednoho obrazu, jsou zvláštnostmi právě pro ztvárnění jemu specifické (právě tou opakovanou geometričností, stylizací, barevností), byť styl a směr, ve kterém tvořil, je uměleckou školou typickou pro více výtvarníků. Nicméně více umělců, pracujících na základě např. jedné kubistické teorie, nemaluje nikdy naprosto stejně, pokud posouvají takové kubistické poznání do osobitého rozměru – tedy specificky komponují prvky a barevnost. Tím jsme nastínili umělecký rozměr konkrétního Picassova příkladu.

Filozofický rozměr jeho dílo získává pro konkrétní otázky, které vzbuzuje na základě zobrazované narace pohybujících se postav v hrůzostrašném světě, jenž odkazuje k proběhlé válce. Výtvarné umění disponuje navíc takovými nástroji, jako je volba formátu či okamžitá zacílenost situace v obraze přímo na diváka, kdy interakce probíhá okamžitě, na rozdíl od díla literárního. Ve výtvarné edukaci má zmíněné konkrétní dílo obrovský smysl pro téma války, uvědomění si její hrůzy, následků a jejího smyslu vůbec, a to skrze emoce, které obraz specifickým způsobem vyvolává (o tom v dalších kapitolách).

Přeneseme-li se do slovesného umění, resp. do literární výchovy, tak tématicky podobným dílem bude např. Čapkova *Bílá nemoc*, která je z hlediska literární vědy pokládána za umělecké dílo, a to na základě autorovy stylizace, konstrukcí, jazyka či kompozice, ale svým dějem umožňuje hlubší zamyšlení se nad podstatou lidského prožívání, jednání a morálky v obecnějším měřítku – celosvětovém. Zahrnuje tedy etiku a psychologii jako součásti celku obecné filozofie, čímž čistě umělecké dílo povyšuje na dílo umělecko-filozofické. Oba uvedené příklady, výtvarný i literární, se pro tzv. *smysl díla* uplatní ve výuce estetiky (resp. literární a výtvarné výchovy) v zásadě stejným tématem, nicméně skrze specifické umělecké prvky příslušející tomu kterému druhu umění. Slovesná forma, oproti výtvarné, zde sice nemá možnost okamžité interakce s recipientem, nicméně ale pracuje se zobrazením dějových linií a s časoprostorem aditivně, tedy s přibývajícím textem. Tyto prostředky umožňují postupnou gradaci, která může být více působivá a efektivní, než u okamžitého vizuálního zážitku „šoku“, tedy u výtvarného díla. Předpokládá to však rozličný typ osobnosti vnímatele – dítěte, žáka, studenta, který vždy specificky lépe nebo hůře reaguje na jistý druh umění, který mu je jaksi bližší.

V souladu s termínem filozofického díla v umělecké edukaci musíme však připomenout onu autorovu *záměrnost* či *nezáměrnost* onoho filozofického dopadu na recipienta, tedy zda dílo utvářel na základě motivace filozofické či filozofický přesah vznikl až po vzniku díla motivovaného ryze umělecky. U mnoha děl je v zásadě lhostejné a mnohdy



nezjistitelné, jakou prvotní *tvůrčí invenci* autor disponoval, důležitý je však explicitní smysl díla a dopad myšlenky na čtenáře či diváka. V každém případě filozofické dílo vždy předpokládá specificky vybaveného recipienta po stránce emocionality, vnímavosti, inteligence a celkovému ladění osobnosti. U obou výše zmíněných příkladů, Čapka a Picassa, je při širší znalosti kontextu tvorby patrná intencionalita (záměrnost) takové dílo napsat a namalovat, ale diskutabilní záležitostí by se jevil např. Haškův *Švejk*, který nepochybně filozofický rozměr má, např. po stránce smyslu národního charakteru, a to navzdory okolnostem při sepisování příběhu, způsobu a místu autorovy tvorby apod. Zde se naskytá možnost zcela neplánovaného hlubšího přesahu díla, tedy neintencionality filozofického rozměru, přičemž berme do úvahy i prvotní nezáměrnost vůbec dílo jako dílo umělecké vytvořit (právě v kontextu, za jakých okolností a kde autor *Švejka* napsal). Podobných příkladů prvotní filozofické i umělecké nezáměrnosti bychom v české literatuře našli více.<sup>195</sup>

Z hlediska výtvarného umění by se podobným příkladem mohl jevit Muchův *Výkřik*, který svým expresionistickým zobrazením může na diváka působit, že byl zprvu motivován filozofickým apelem, nicméně jako zcela namístě se zde nabízí i autorova *emoční katarze*.<sup>196</sup> Taková katarze je důležitým psychickým uvolněním jak pro tvůrce díla, tak pro jeho příjemce. V každém případě jde ve výsledku o dílo jak umělecké, tak filozofické.

### 3.4.2. Potřeba emocí při školní práci s filozofickým dílem

Hovořili jsme doposud o tom, co lze považovat za umělecké a filozofické dílo v edukačním kontextu. Nyní se dostáváme k problematice psychologické – k aspektu *emocionality*. Budeme se zabývat v první řadě tímto termínem z hlediska obsahového, ohraničíme si jej, a posléze vymezíme subjekty, u kterých se bude uplatňovat. V další fázi nám zbývá uvést důležitost tohoto prvku v edukační realitě a jeho smysl.

V prvé řadě je třeba říci, že emocionalita jako určitý souhrn citových dispozic zahrnuje konkrétní emoce, tedy psychologickou jednotku projevující se lidským afektem. Samotný termín *emoce* je vymezen z onoho psychologického hlediska jako duševní a společenský proces, nesoucí takové vnitřní pohnutky či zážitky, na jejichž základě subjekt vnímá kladné nebo záporné pocity.<sup>197</sup> Tyto pocity libosti či nechuti jsou pak vyjádřené tělesnými doprovody, a to skrytě (fyziologické změny tepové frekvence, pocení, nauzea a jiné měřitelné

---

<sup>195</sup> O tom více viz: Cosentino, 2017.

<sup>196</sup> Termín nikoliv ve smyslu lékařském, ale v psychologickém a ve smyslu odkazu antického dramatu, kdy katarze sloužila k očištění po gradačním napětí.

<sup>197</sup> Srov. Nekonečný, 2000.

i neměřitelné skutečnosti), nebo zjevně (vzrušená gesta, pohnutá mimika, změna motorického tempa atd.). Tyto pocity jsou subjektivní a vyjadřují nějaký postoj subjektu (v našem případě dítěte, žáka, studenta) k uměleckému dílu – jeho obsahu a formě. Kromě psychologického pojetí lze samozřejmě uvést i pohled sociologický, který hovoří o emocích jako o sociálních konstruktech, dle kterých nejsou emoce prožity samy o sobě, nýbrž zcela vždy se vážou na konkrétní situace, skutečnosti nebo děje.<sup>198</sup> Do kontextu emocionality v umění vhodně zapadají obě teorie.

Pro úplnost tématu uveďme příklady takových lidských reakcí, které jsou typické při setkání se s uměleckým dílem, ať už pasivní či aktivní formou, a uvolňují následně rozličné emoce. Jedná se o radost (event. radost z tvorby projevená smíchem či úsměvem), obdiv, zaujetí a dojetí (s afektem pláče, strnulosti, veselí), údiv či kladný šok (s projevy výrazné gestikulace a mimiky) – to jsou příklady kladných projevů. Za záporné projevy jmenujme např. záporný šok projevený strachem, úlekem nebo i depresí, úzkost, pláč z prožívané hrůzy nebo lítosti, napětí či obava (demonstrováno mimikou a gestikou), hysterická reakce s projevem křiku, pláče nebo smíchu. Obojí, záporná i kladná složka, je do jisté míry potřebná a žádoucí u subjektu, který se setká s uměleckým dílem nebo jej sám tvoří. Pozitivně je v pedagogické realitě přijímána, pokud je v souladu s kulturní normou dané společnosti (event. slabě odchýlena mimo ni). Pokud však k nějaké emoční reakci, ať už zjevné či skryté, vůbec dojde, hovoříme o esteticko-výchovném úspěchu, neboť se jedná o doklad, že dílo nějak na dítě působí. V opačném případě jde o neutrální postoj dítěte k estetickému jevu, což je nejméně žádoucí pedagogická situace (nikoliv však vždy nutně nežádoucí).

Výše uvedené duševní procesy a reakce jsou odvislé od specifického typu osobnosti dítěte, resp. žáka a studenta, který k takovým afektům může být již predisponován jak geneticky, tak výchovným působením prostředí rodinného i školního. Nutno zmínit, že určitý výrazný projev dětské reakce na umělecké dílo (resp. situaci zobrazenou v díle) nemusí záviset na opravdové míře prožitku: tak např. dítě s vrozenými či výchovně získanými hystriónskými sklony může projevovat v daleko větší míře afektivní reakci na záporný explicit díla (např. tragický konec příběhu v knize) s výbuchy pláče, rozčilení, nadávek apod. než dítě bez takové predispozice, ale v obou případech se může jednat o stejnou míru prožívání dané situace (ba někdy dokonce u hysterického dítěte i menší).<sup>199</sup> Projevená emoce je tedy mnohdy zavádějící a nevypovídá o skutečné míře prožitku. Podobně např. u dítěte se

---

<sup>198</sup> Srov. Shott, 1979: 1321.

<sup>199</sup> Blíže o afektivních projevech: Černoušek, 1994.

sklonem k depresi nemusí být nutně tragický motiv velkoformátového obrazu spouštěčem pláče, přičemž míra negativního prožitku bývá zpravidla větší než u „stabilní“ dětské osobnosti či u již zmíněného hysterického dítěte, který se zjevně rozpláče nebo rozplakat může (navíc u hysterického dítěte může jít o projev předstíraný).<sup>200</sup> Z dosavadních příkladů je zřejmé, že projevy emocí v kontextu umělecko-filozofického díla v edukačním prostředí jsou pro pedagoga náročně rozpoznatelné, variabilní, různě validní, vázané na osobnost jedince a ne vždy přiléhavé,<sup>201</sup> nadto s různou mírou subjektivního prožitku.

Co se dále týče takových duševních projevů, je zde důležité (zvláště pro pedagogické vědy) patřičné začlenění v rámci *socializace jedince*, kdy díky psychickému afektu získanému na základě setkání se s dílem, dochází k přijatelným způsobům projevů emocí v dané společnosti či komunitě (např. školní třídě).<sup>202</sup> Dítě se ponejprve takové emoce učí uvědomovat a pojmenovávat, v dalším výchovném plánu regulovat a ovládat. Předměty estetické výchovy zde skýtají vhodný a chráněný prostor pro zdravé uvolňování takových emocí, navíc nezřídka dochází k bližší (nikoli nutně verbální) komunikaci mezi následujícími pedagog - dítě - dílo, která může být v různých dualitách ve směru jednoho komunikátora ke druhému: pedagog - dítě či dítě - pedagog, dílo - dítě či dítě - dílo. V neposlední řadě může probíhat taková komunikace za principu tří participantů: pedagog - dílo – dítě, resp. dítě - dílo - pedagog, kdy jde o komunikaci skrze dílo.

Konkrétní dílo nám může posloužit ve dvou podobách, za prvé: pedagog sděluje to, co pochází z jeho invence, ale „přizve“ si jako didaktickou pomůcku (zprostředkovatele informace) umělecké dílo, které zde plní roli mezičlánku v komunikaci, např. otevření filozofického problému. Informace se na základě *emočního pohnutí* z díla dostává k dítěti zprostředkovaně, přičemž didaktickým smyslem je přijetí takové informace dítětem a její hlubší procítění, a to na základě setkání se s ní skrze nástroj díla. Emočním pohnutím zde rozumíme vlastně pohnutku, která je motivována zejména obsahem díla s doprovodem uměleckého prokreslení (zobrazení děje, jazykové podmanění, barevnost apod.). Umělecké dílo je zde jakýmsi „polem pro orbu brambor“, kdy lehkou nebo lopotnou prací rozumíme jílovitou nebo kamenitou hlínu vzbuzující v oráči vztek, beznaděj, zoufalství či naopak radost z práce, radost z pohybu apod., přičemž ony brambory někdo jiný vsadil a trpělivě čekal na zdařilou či nezdařilou sklizeň. Je nyní na oráči, aby se vypořádal se sklizní, přičemž sázel,

---

<sup>200</sup> Více: Černoušek, 1994: 170.

<sup>201</sup> *Přiléhavost* (termín psychologický a lékařský) rozumíme adekvátnost afektivní reakce na subjektivní prožitek, o čemž jsme již hovořili v prvních kapitolách dizertace.

<sup>202</sup> Socializace jedince a souv.: Dewey, 2019.

zaléval a o půdu se staral jiný sazeč. Oráč nyní v duchu komunikuje se sazečem skrze postupné vypořádáváním se s každou hlízou. Tato tichá komunikace má podobu *vnitřního monologu* (resp. vnitřního dialogu), jde o tichý duševní proces, který mnohdy obsahuje i *katartický účinek* (viz předchozí kapitoly). Na základě *gradace*, tedy postupného niterného napětí, dochází posléze k náhlému či pozvolnému uvolnění. Je to jakási forma odžití různých zážitků podobna psychoterapii. Po proběhlé niterné komunikaci se tato mění na komunikaci vnějškovou - otevřenou, při které je již splněna funkce *kanalizace*.<sup>203</sup>

Dosud ale mluvíme o přijímání myšlenky dítětem od učitele, a to prostřednictvím díla, nicméně proces v umělecké výchově může probíhat i opačně. V prvním případě šlo o recepci z již vytvořeného artefaktu (literárního či výtvarného: románu, obrazu), kdy dítě *přijímá pasivně* něčí myšlenku, a to nikoliv ve smyslu netečnosti. V případě druhém může být dítě aktivním tvůrcem myšlenky, kterou třeba nedovede či nechce vyjádřit jinak než prostředky uměleckými – půjde o *aktivní tvorbu*, kdy výslednicí bude předání informace učiteli, resp. navázání komunikace s ním. V obou případech jde o komunikační proces, který se ale neobejde bez zmíněných emocí.

Ukážeme-li si výše zmíněné situace opět na příkladech, tak např. filozofické téma lidského opovržení, zneužití a určité lidské bezvýchodnosti lze dobře demonstrovat na literárním díle Maupassantovy *Kuličky*.<sup>204</sup> Máme zde celkem tři participanty: první participant v edukačním prostředí, tedy učitel, chce dosáhnout jistého výchovně-vzdělávacího cíle: filozofická témata v uměleckém díle obsažená otevřít třetímu participantovi, dítěti, na základě druhého participanta, kterým je dílo (resp. autor).

V estetických předmětech má učitel k dispozici právě nástroj uměleckého díla, tudíž nemusí téma vykládat na základě předem stanovené formy a obsahu jaksi přednáškově, ale skrze tzv. *estetický zážitek* z četby lze dovést recipienta ke stěžejním myšlenkovým tématům, a to za pomoci dokreslení prostředí a skrze promluvy postav. Získaný estetický zážitek z díla je emocionálně mnohem silnější než tematický rozbor bez subjektivního emočního prvku. Umělecké zpracování díla zde disponuje právě takovými specifickými prostředky, které jsou zacíleny na pohnutí s čtenářem. Tyto prostředky volí *subjekt autora*,<sup>205</sup> přičemž opět dodejme, že se jedná vždy o prostředky originální, abychom dílo mohli nazvat dílem s *uměleckou*

<sup>203</sup> Termín P. Janeta a G. Murphyho je užíván v odlišných situacích, nicméně prvotní označení pro odvedení nejen pudové duševní energie do společensky přijatelného prostředí (v našem případě např. umělecké tvorby) je případ zmíněné komunikace. Viz Hartl a Hartlová, 2000: 62.

<sup>204</sup> Viz: Maupassant, 1933.

<sup>205</sup> Podrobněji o *subjektu autora* z literárního hlediska pojednává: Peterka, 2006: 59.

*nadhodnotou*.<sup>206</sup> V uvedeném příkladě je Maupassantovo dílo vrcholným příkladem filozofického a uměleckého směru realizmu a naturalizmu. Podobný realistický příklad a filozofickou tematiku rozličných sociálních vztahů bychom mohli vysledovat u českého literáta K. M. Čapka-Choda.<sup>207</sup>

Výše jsme doposud hovořili o takových uměleckých dílech, která otevírají témata filozofická. Emocionalita se však může uplatňovat i u estetických jevů bez hlubšího myšlenkového obsahu, konkrétně např. při pohledu z okna na zasněženou krajinu, kterou následně namalujeme, či při rozhlasovém poslechu dívčího románu. Existuje zde ale jedna odlišnost, kdy je žádoucí emocionalitu (nikoliv neutrální postoj) uplatnit a vzbudit – jde o dílo s hlubším smyslem, tedy kolektivním zacílením. Jde o takové dílo, které obsahuje téma (resp. budí otázky) celospolečenská, globální – tedy filozofická. Kolektivním zacílením rozumíme takové zacílení, kdy se emocionalita projeví u co nejširší části komunity, v níž je dílo otevřeno. Pokud co největší počet dětí ve školní třídě projeví kladnou či zápornou emoční reakci, a to ať zjevnou či vnitřní, jde u naplnění dílčího pedagogického cíle. Tímto cílem máme na mysli jakési hlubší dotknutí se **filozofické** myšlenky, dopad této myšlenky na publikum. U nefilozofických děl, která jsou subjektivně vnímána recipienty jako díla zajímavá či nezajímavá, takové globální umělecko-filozofické dopady nečekáme a ani nejsou pedagogickým cílem. U westernové literatury či běžné krajinomalby sledujeme emocionální pohnutí na základě zobrazených jednotlivostí bez ambice na hlubší smysl problému, u filozofického tématu nikoli. Důležitý je prvek jakéhosi *kolektivního znepokojení* nad stavem věci, kolektivní jednoty (nikoliv však jednoty ve smyslu stejného světového názoru). Do popředí se dostávají otázky budoucnosti, podstaty, otázky všeobecně motivované lidským znepokojením, otázky teologické a jiné. Krom dílčích cílů pedagogických zůstane hlavním pedagogickým cílem v takové situaci to, čemu se říká „uchopení myšlenky“, porozumění filosofickému jádru díla.

Výše pojednané se může zdát zdánlivě jako volné zasazení jiného tématu do tématu disertace, nicméně filozofický rozměr uměleckého díla kanonicky ukotveného je už z podstaty řazen do kultury „vyšší“ a v rámci školy je vhodné s takovýmto filozofickým přesahem pracovat. Není ani tak důležité, zda zvolíme literární filozofické dílo na principu kubizmu (počiny Karla Čapka), či dílo filozofické výtvarné založené na stejném geometrickém základu (počiny Josefa Čapka). Geometrický princip je zde jen prostředek

---

<sup>206</sup> Nadhodnotu (nikoliv ve smyslu marxistickém) dílo získává jednak nadstavbou originalnosti, jednak časoprostorovým kanonickým ukotvením.

<sup>207</sup> Schneider: 2006: 541.

onoho „vyššího“ umění, který vyvolává právě ty aspekty zmiňované v předcházejících odstavcích. Jde o kubistické zpracování, které je jako instrument spojeno s hlavními myšlenkami díla, tedy umělecký prostředek se zamýšleným vyšším cílem. Takovéto prvky je vhodné si v edukační práci připomenout, naučit se je vnímat, rozpoznávat jejich odlišnosti a zpracovávat dále.

### 3.4.3. Edukační uplatnění umělecko-filozofických děl

Dosud jsme pojednali o filozofickém díle, resp. o uměleckém díle s filozofickou nadstavbou, uplatněném v realitě, čili nejde o filozofické dílo v konvenčním slova smyslu, ale o umělecké dílo s filozofickým vyzněním. Dále jsme hovořili o problematice emocionality v kontextu umělecko-výchovného prostředí. Nyní nám zbývá určit terén, kde se výše zmíněná problematika bude konkrétně uplatňovat, a tím je umělecko-výchovné prostředí.

Odlišnou pedagogickou prací se bude jevit rozbor filozofického díla ve vyučovací jednotce společenskovedního předmětu na druhém stupni základní školy nebo na gymnáziu. Zde by pedagog pracoval primárně dílem ryze filozofickým, které jsme si vymezili na začátku tohoto celku a kterým se zde nebudeme zabývat. Snazší (ve smyslu náročnosti) to patrně bude v hodinách základů společenských věd, které poskytují ve složce *základů filozofie a etiky* možnost se alespoň diskursně seznámit s díly některých antických filozofů a mudrců moderní i postmoderní doby. Složka estetická je zde potlačena, a to právem, neboť není v intencích takového předmětu. My jsme si však téma zasadili do prostředí umělecké výchovy, tudíž nás budou zajímat předměty umělecké. Je však zapotřebí se nejprve vyrovnat s otázkou, které takové předměty za umělecké považujeme.

*Teorie umění*, jako souhrn uměleckých druhů a žánrů, spadá historicky i teoreticky do oblasti filozofie, resp. filozofie umění. Dále se nám vyvíjí v samostatnou vědní, rovněž filozofickou, disciplínu - *estetiku*, a to jakožto vědu o krásnu. Dosavadní výklad je však zavádějící, neboť umění jako takové musí být nejprve pojímáno teoreticky, tedy nést své teoretické principy, a až poté jej můžeme zasadit do vědy, resp. uměnovědy (vědy o umění). Jak vidíme, je to složité a přesahuje to zadání našeho pojednání. Zúžíme si tedy prostor světa umění do estetiky, kterou potřebujeme zasadit do pedagogického prostředí – vznikne nám *estetická výchova*.

Jak vidno, dosud jsme nerozlišili mezi uměním literárním, hudebním, výtvarným či kinetickým (pohybovým), ať už vůbec nezacházíme do detailů jako umělecké druhy, žánry, odvětví, techniky apod. Veškerou tuto „agendu“ nám pohlcuje estetická výchova, která jako věda pedagogická komunikuje jak s uměnovědou, tak s filozofií. V naší práci jsme si prostor

vymezili na estetickou *výchovu literární* a estetickou *výchovu výtvarnou*.

Krátce tedy: termín *umělecká výchova* je pracovním označením pro nadřazený výchovně-vzdělávací předmět, který zahrnuje estetickou výchovu, a to jak literární, tak výtvarnou, přičemž se v obou uplatňuje složka praktické tvorby i teoretické reflexe (jak aktivní výtvarné tvoření, tak reflexe děl a aktivní tvůrčí psaní, tak čtenářská gramotnost). Obě výchovy mají tedy společné estetické teorie, resp. estetické koncepce, přičemž disponují odlišnými technickými prostředky (umělecké techniky a výrazové vyjádření).

Musíme se však vyrovnat ještě s jednou otázkou, a to školním předmětem estetické výchovy vůbec. Kvalifikaci *pedagoga estetické výchovy* obecně nalezneme poskrovnu, neboť na tuzemských fakultách vychováváme především učitele vždy pro ten který konkrétní předmět, a to buď výtvarný či literární. V praxi mluvíme o estetické výchově z dvojího pohledu: zaprvé, když se jedná o středoškolský předmět, který zahrnuje někdy všechny umělecké složky a uplatňuje se ponejvíce v teoretické formě, zadruhé, pokud hovoříme o konceptu estetiky ve výchově. V prvním případě jde ale o určité nepochopení takové disciplíny, neboť kupř. literární složka estetiky spadá do vyučovacího předmětu českého jazyka a literatury, resp. ji lze uplatnit i v oborech cizích jazyků, byť s omezenou časovou dotací. Stále jde ale o estetickou výchovu, která je však suplována jiným předmětem. Na základní škole tento problém odpadá zcela, neboť pojem „estetická výchova“ pro školní předmět vůbec neužíváme, umělecká témata se uplatňují v hodinách čtení a psaní (na prvním stupni) a v hodinách výtvarné a hudební výchovy (na obou stupních), přičemž slovesná tvorba je opět zahrnuta pod předmět český jazyk. Specifický postoj zaujímají tzv. základní umělecké školy, které pěstují všechny uvedené druhy umění a řídí se zvláštním vzdělávacím programem.

Vynechali jsme preprimární a postsekundární sféru škol: V mateřských školách je umělecká výchova začleněna skrze počáteční seznámení se s jevy kolem dítěte a zobrazením těchto jevů (výtvarná oblast), v slovesném umění hovoříme spíše o prvotní rétorické dovednosti a čtenářské reflexi, než o umění s nadhodnotou. Ve školách vyšších odborných je umělecká oblast vázána na konkrétní zaměření školy. Ve všech případech, byť se to laické veřejnosti nezdá, se však dítě může s filozofickým problémem setkat a v zásadě nezáleží ani tak na tom, zda jej vnímá (či je schopno vnímat)ú jako problém filozofický či nikoli. Explicitně vyjádřená je tato problematika však u druhostupňových žáků a studentů gymnázií (resp. všech středních škol a škol vyšších odborných), kteří již téma dokážou vnímat a uchopit jako filozofické, což je ovlivněno samozřejmě věkem, zráním, dosavadními zkušenostmi a

mírou inteligence. Dodejme pro ilustraci, že jiná by byla výchovně-vzdělávací činnost učitele mateřské školy při četbě knížky o kamarádkách vztazích nebo výtvarném zobrazení rodiny na daný etický problém, který se zde samozřejmě může kdykoliv vynořit, běžně vyvstává a je v tomto věku neméně důležitý, než u žáků a studentů středoškolských, byť by stejný filozofický problém skrze uměleckou recepci řešili.



### 3.5. Filozofické přesahy „vyšší“ kultury a umění

Ambicí následujícího celku dizertační práce je myšlenková kumulace několika zdánlivě rozbíhajících se filozofických problémů především z oblasti výchovy a s konkrétními příklady estetické pedagogiky – řečeno velmi obecně. Jak napovídá název, text je primárně pojímán tedy z pohledu filozofického, konkrétněji z oblasti filozofie výchovy, přičemž vychází ze zásady pojetí filozofie jako vědy kladoucí si otázky, na které nemusí vždy odpovědět, či nastolující problémy, které nemusí umět řešit či vyřešit, ale ani si toto neklade vždy za cíl.<sup>208</sup> Ještě úžeji řečeno, text se dotýká oboru pedagogiky prostřednictvím „pomocných“ pedagogických disciplín a dále promlouvá skrze konkrétní estetickou výchovu (výtvarnou, literární). I když se to zdá být široké, opak je pravdou – opět vycházíme z toho, že filozofie se dotýká řetězce otázek, tedy kumuluje v sobě i nekonečně mnoho přesahů, které nemají striktní hranici a ani by to nebylo žádoucí, což jsme už zmínili v průběhu práce. Dominanci filozofického pohledu jsme záměrně zvolili i pro subdisciplínu *logiky*, kdy každé tvrzení se budeme snažit konfrontovat s protitvrzením. V každém případě vycházejme z existence *antitetiky* jako ze žádoucího střetávání dvou pohledů.<sup>209</sup> Subjektivně se sice může někdy zdát, že odkazy na dnes již zcela neaktuální (či dokonce „nežádoucí“) literaturu či zdánlivě nepřiléhavé poznámky jsou irelevantní, nicméně pro vyvolání **asociačního a konotačního řetězce myšlení** jde o záměr.

Pro demonstraci filozofických přesahů ve výchovně-vzdělávacím procesu jsme zvolili příklad **gymnaziální estetické výchovy**. Nejedná se ale o celek podávající ucelenou historickou sondu do gymnaziální výuky estetiky ani o vyčerpávající výklad gymnaziální estetiky, ale zamýšlí se nad odkazy přesahů, a to ve smyslu: co nám mohou zanechat či na co nás mohou upozornit a odkázat. Článek si klade otázky, na které nemusí explicitně odpovědět nebo dát přímý návod k řešení ani v životě reálném, natož ve filozofickém diskurzu. Zcela vždy se ale jedná o otázky související s „vyšším“ kulturním či uměleckým odkazem, s člověkem podléhajícím kulturní výchově, jedincem „hledajícím pravdu“ – a to i nevědomě.<sup>210</sup>

V tomto tématickém celku užijeme několika termínů. Předem podotkneme, že některé

---

<sup>208</sup> Pokud ovšem vynecháme **marxistickou filozofii**, která si – dle svých slov – vzala za cíl svět přímo změnit, a to s dovětkem, že dosavadní filosofie svět pouze vykládala.

<sup>209</sup> **I. Kant** hovoří o žádoucím vyjasnění z úhlu dvojího pohledu, u **G. W. F. Hegela** je antiteze složka dialektického principu – teze, antiteze, syntéze: jde o záležitost *logiky výpovědí* (srov. Peregrin a Vlasáková, 2017).

<sup>210</sup> Větší část tohoto celku byla přijata do redakce časopisu *Paidea*, dosud (r. 2021) není vydána.

takové termíny budou jednak lexikálně ukotvené ve vědeckém prostředí (povětšinou půjde o termíny povahy zdánlivě běžně užívané, resp. na první pohled snadno pochopitelné a všední), některé však budou do jisté míry autorskými neologizmy či jeho morfologickou modifikací, a to pro co nejdokonalejší vystižení problému s ohledem na fonetické implikace jazyka. Autor u recipienta předpokládá již přirozenou senzitivitu obsahu „v pozadí textu“ a schopnost kritičnosti v přímé obsahové percepci, tudíž nepokládá za nutné vyčerpávající výklady zmíněných teorií či historicky ukotvených pravd, pouze se jich dotýká či z nich vychází.

Tolik spíše k *obecné a formální podobě* článku. Máme-li ale neopominout formu v původním slova smyslu, dodejme ještě, že text nekopíruje formulace či myšlenky již užitě v jiných publikacích, pouze na ně může navazovat, odrážet se od nich nebo se s nimi i konfrontovat - a to za přirozeného předpokladu, že komparativní hledisko je vždy přínosné. V takovém případě je text obohacen odkazem, který nabádá ke srovnání (obdobně jako v předchozích částech dizertace je umístěn v poznámce pod čarou), či odkazuje k bližšímu studiu tématu, a to přímo na literaturu uvedenou na konci pojednání. Taková literatura se někdy bude zdát možná překvapivá, ale pracujeme-li za předpokladu, že je třeba tvrzení vyrovnávat, vyrovnávejme a spojujme zdánlivě neslučitelné v intencích *organicity vědy*.

Je na místě jednoznačně uvést, že tzv. *autorský subjekt* obsažený v pojednání se vždy snaží do maximální možné míry potlačit subjektivní názorový příklon – **udržet distanci**, i když do určité míry se v humanitních vědách takovému pronikání subjektivity ne vždy zcela vyvarujeme. Navíc v pojednáních jdoucích ruku v ruce s uměleckou tematikou je pokaždé přítomen *dialektický vztah*.<sup>211</sup>

A nyní k *obsahovému nástinu*: v prvních kapitolách tohoto celku se budeme nejprve opírat jednak o didaktický příklad z umělecké tvorby, jednak budeme odkazovat na vybraného akademika a jeho názory z oblasti pedagogiky (a filozofie výchovy) - to bude spíše obecněji míněná část práce. Nepůjde nám tolik o konkrétní gymnaziální téma, ale o nutně zmíněný úvod do problémů, které mohou nastat, a otázek, které si lze klást. Zde užijeme a vysvětlíme některé pojmy jako oporu pro určitou konkretizaci v odborném článku. Jedná se o kapitolu s názvem *K Lindnerovu odkazu*.

Dále v práci následujeme obsah týkající se odborně-vědných přesahů v tématu výchovy a vzdělávání, ale opět zde nepůjde o podrobné vyjmenování všech dosavadních koncepcí, ale budeme se snažit „držet se v nadhledu,“ a tedy pracovat dosud synchronně. Samozřejmostí v tomto textu je výchozí pojetí pedagogiky jako vědy obsahující obě složky –

---

<sup>211</sup> Srov. Peterka, 2006: 62.

výchovnou i vzdělávací,<sup>212</sup> což už samo o sobě vyvrací různé představy některých formalistů, že lze humanitní vědy striktně od sebe oddělit, nebo je dokonce oddělit zcela od věd přírodních. To je úkolem kapitoly s titulem *Kontextovost věd o člověku*. V dalším sledu postoupíme k stěžejním otázkám filozofie školy a výchovy jaksi obecně: dotkneme se např. změny prostředí, setkání s autoritou, biologickým základem žáka a společenskou objednávkou v mravní oblasti či oblasti estetické a kulturní. I tady ovšem není žádoucí vykládat téma úzce po stránce estetické, ale stále nám jde o predispozici takových jevů a jejich synchronnost. Zde již půjde o určitou gradaci napětí, abychom se postupně dostali ke vzdělávacím problémům současnosti – to je obsaženo v kapitole *Motivace.. Vůle.. Strach?* K problematice gymnaziální (potažmo příkladů gymnaziální estetiky) se již konkrétněji dopracujeme v kapitole *Intelekt? Elita? Učiliště...*, ve které se dostaneme k tématu nadřazenosti či různosti. A v závěrečné kapitole s názvem *Individualita, flexibilita, rovné šance...* pojednáme o problémech nedotknutelnosti dítěte, absenci autority či snadnosti některých vyučovacích metod, ba dokonce vyprázdněnosti látky.

Doplňme ještě dvě skutečnosti, zaprvé: že estetická tematika není v podstatě nikde explicitně pojímána samostatně, pouze u výkladu obsahu gymnaziální struktury. Jde o záměr, neboť, jak se v textu několikrát zmíníme, esteticko-výchovný koncept je žádoucí jako koncept synchronní a tudíž prolínající se napříč nejen školními obory, ale vysloveně celými tématy, a zadruhé: Lindnerův odkaz a v incipitu uvedený jeho výrok se ponese rovněž napříč celým textem, který se k němu bude vracet, jakožto i závěrem textu. I když recepce článku se zdá možná z prvního pohledu chaotická a poněkud těžce čitelná, o to více by měla být podněcující k syntetickým závěrům skrze atomizované mikroanalýzy v jednotlivých odstavcích – a to bylo *hlavním cílem kapitoly* s tím dodatkem, že i vyšším smyslem takového pojednání je samotná *cesta* (taoistický koncept) a *rozhovor* (sokratovský koncept), tedy *rozmluva se sebou samým*<sup>213</sup> či s *fiktivním adresátem*.<sup>214</sup>

### 3.5.1. Integrálnost „vyšší“ kultury

Ještě než se v této kapitole budeme zabývat odkazem vybraného akademika G. A. Lindnera, uvedeme si zcela smyšlený konkrétní umělecko-výchovný příklad. Je to záměrně zvolená dichotomie různých úrovní a dvou světů – akademické výšky kontra běžné učitelské praxe. Zdánlivě spolu oba příklady nesouvisí, ale pouze zdánlivě, neboť na této dichotomii si

---

<sup>212</sup> Srov. Švarcová, 2005.

<sup>213</sup> **Niterný rozhovor** v trochu jiné dimenzi: Hogenová, 2017.

<sup>214</sup> **Fikční** či **fiktivní adresát** viz: Peterka, 2006: 78-79.

ukážeme tekutost filozofického nazírání, návaznost jednoho prvku na druhý a konečně shodu, i když ne nutně pravdu. Vycházejme z toho, že pravda může být také skryta, než nám ji na první plán ukazuje *fenomén* (otázkou zůstává, zda se vždy pravda a jev kryjí).<sup>215</sup> Připomíná to fyzikální pohyb částic, nicméně vycházíme z premisy, že lidé – byť různí – mají někde a někdy stejný základ („dílo časoprostoru“), a i přes svou různost nakonec hledají shodu, strukturu a včleněnost v jedno a totéž, byť i nevědomě. Toto, od pradávna, cyklické hledání „všeho vědění a pravdy“ může sloužit k podvědomému nalezení štěstí, ale lze ho pojímat i jako shodu „všehomíra“ a existence, resp. úrovně: všechno = bytí = pravda.<sup>216</sup>

Po „přetavení a přetavování“ uvedených příkladů nám zmíněný Lindner poslouží jako důkaz tzv. nezbytné *integrálnosti* několika „subfilozofií“, resp. pohledů na svět v jeden celek, a tudíž tedy *pramen* filozofie jako takové.<sup>217</sup> Ačkoliv příklad zmíněného akademika nebude zdaleka vyčerpateľný co do stránky pedagogické teorie, poslouží nám jako myslitel zasazený do jistého filozofického prostředí své doby (tedy jistého myšlení), ale především jako akademik schopen přesahovat a zasazovat jevy do souvislostí jak tehdejšího poznání, tak poznání historického. Půjde tedy, krom zmíněného pramene a integrálnosti (termín vysvětlíme poté blížeji), i o příklad *interdisciplinarity*, *kontextovosti* a *celistvosti*. Lindnera vybíráme v naší publikaci zaměřené na estetickou pedagogiku také pro jeho esteticko-výchovné přesahy do oblasti obecné pedagogické vědy. V první řadě podotkneme, že se nám v žádném případě nyní nejedná o úzké profilové zaměření na jeho osobu, ani o podrobný popis prací jednoho člověka či jeho pedagogických koncepcí. Lindner zde poslouží především jako příklad, na kterém lze dobře demonstrovat některé širší filozofické problémy a vědní přesahy.

Vraťme se ale nejprve k uvedeným termínům a začněme bližším vysvětlením zdánlivě jednoduchého pojmu *pramen*. Pramenem zde míníme takový historický odkaz, který ten který myslitel dohledává z nějaké nutnosti poznání a bytí v ten který probíhající jeho čas, kdy se pak ocitá na samém počátku nějakého uceleného myšlení, významné filozofie či zrodu jakéhosi nového modelu. My zde hovoříme především o esteticko-výchovných aspektech, ale aplikovat to můžeme v zásadě na kterýkoliv problém humanitní, společenské, umělecké či

---

<sup>215</sup> Jde o zajímavou otázku, zda **podstata a jev se kryjí**, čímž by byla věda zcela zbytečná - marxistické pojetí, či pravda nezůstává na pozadí, je neskrytá - Patočková filozofie (Ransdrorf, 2020: 00:04:48 hod.).

<sup>216</sup> A. Hogenová mluví o nutnosti „uchopit veškerenstvo do své duše, aby bytost byla šťastná,“ což může být obsaženo i ve vzdělávací práci směrem vzhůru: *vz+dělat=vzdělat*. (Hogenová, 2000).

<sup>217</sup> Termín *pramen* se používá i v souvislosti přítomného konfliktu soudobé společnosti v zápasu s neomarxisty (Hogenová, 2000).

přírodní (resp. exaktní) vědy. Vycházejme přitom z premisy, že značné množství těchto věd a vůbec vlastně veškeré poznání a otázky existence mají svůj kořen v obecně filozofickém myšlení (pokud se týká umění, tedy v našem případě jako součásti obecné filozofie se subdisciplínou estetickou, hovoříme o prameni sahajícím většinou do období antického až předantického, a to zejména v kontextech evropské kultury).

Jako příklad demonstrace zmíněných pojmů jsme si vzali (jak už bylo řečeno) myslitele, profesora, vědce – G. A. Lindnera, budeme tedy spíše zasahovat do takových pramenů, které nejdou dále do historie než právě do dějin antické kultury, ačkoliv Lindner byl sám již antickému věku na hony vzdálen. I přes značný časový odstup byl ale moderní myslitel pedagogických věd v přímém kontaktu s antickým myšlením a počáteční filozofickou vědou, což dokázal právě odkazem ucelenosti soudobých poznání v jeden celek (morální, estetický, logický, rétorický, bytostní a poznávací aspekt filozofie), tedy celek takový, který byl obecně ucelený právě ve zmíněném řeckém období. Mluvíme-li tedy o antické filozofii, pracujeme s ní za předpokladu, že zde se počala kulturní a vědecká historie psát ve smyslu prvních ucelenějších myšlenkových koncepcí pro naše soudobé evropské bytí a další návazné kulturní poznávání a poznávání vůbec. Opomineme tedy vyloženě pravěké odkazy či odkazy dávných předantických období apod.

Ale proč je vlastně nutné sahat do tak dávné minulosti, ať už v souvislosti s uměním či vědou? Mějme na paměti, že jedinec či společnost hledající jen „nedávný začátek“ (tedy vždy nedávný ucelený poznatý úsek, který zároveň nově tvoří do jakéhosi začátku, což se dále a dále opakuje), nic vlastně nehledá, ale nalézá jen nalezené ve smyslu Heideggerovy filozofie.<sup>218</sup> Může to být v konečném důsledku přímo katastrofální, pokud toto tvrzení dáme např. do souvislostí s římskou kulturou v oné době přejímající řecké prameny, nebo pokud vzniká „nový svět nového kontinentu“ s kopiemi evropských kulturních symbolů či architektury a umění. Nu, a jak dopadl Neronův Řím a jaké současné dopady má pouhopouhé přejímání nějaké kultury bez hlubokého jejího pochopení? Může jít o následnou kulturní prázdnotu, povrchnost, neurčitost a *neschopnost identifikace* jedince či komunity (i národa) se s ryzím symbolem pramenné kultury ztotožnit. O tom by měl už i gymnaziální student za pomoci kulturně vzdělaného profesora přemýšlet, a to na základě kulturních znalostí. Tedy uvažovat o otázce pravých kulturních hodnot. Snažit se oddělit čisté od plagiovaného.

Ale znovu k uvedeným termínům: pojem *pramen* považujeme za nutný, ať už jde o pozdější gnoseologickou záležitost jaksi dobově „pozapomenutou“ a pouze dnes

---

<sup>218</sup> Otázka hledání podstaty v souvislosti s původem uměleckých symbolů (srov. Heidegger, 1993 a 2016).

znovunalezenou, anebo o věc nikdy neuvědomělou, ale nyní nově nalezenou, přestože tu vždy byla (nebo měla být) přítomna.

Pro pedagogický kontext si uveďme srozumitelnější příklad: výuka sochařství ve škole je, jednoduše řečeno, primárně vázána na znalost jak realistického uchopení věci (tedy zde sochy), a to tak, aby absolvent této výuky byl přinejmenším průměrným sochařem schopným zhmotnit viděné, což vyžaduje na jedné straně učitelovu schopnost jak vyučovat (didaktickou dovednost učitele apod.), tak rozumět a umět (znalost materiálů, perspektivy, tvůrčí dovednost atd.), na druhé straně však *otevřenost duše*<sup>219</sup> přijímat a nebát se přijímat (ve smyslu vzdělávané osobnosti, tedy žáka/ studenta). Jelikož do hry vstupují minimálně tři subjekty, tedy: učitel – dílo – žák/ student, předpokládá se participace minimálně dvou živých osob a tedy lidských osobností na dané věci, a to osobností nějak již poznamenaných dosavadním předáváním znalostí, dovedností, kompetencí atd., či naopak naprosto nepoznamenaných uvedenými jevy (otázka, zda jde o ono *tabula rasa* či nikoli<sup>220</sup>). To, aby adresát, tedy žák/ student, byl schopen učitelův vysílač přijímat, musí mít kromě predispozice „otevřenosti duše“ rovněž proti sobě (jaksi na druhé straně svého dosud poznaného světa a svého bytí) osobnost disponovanou předávat, tedy učitele. Při troše oboustranného nácviku, základní zručnosti, minimálního estetického citění a někdy navrch i „pseudopravdivé“ dovednosti obou aktérů v tomto výukovém procesu je celkem jednoduché se naučit onomu umění skulpturu zhotovit. Máme na mysli zhotovení převážně po praktické stránce, kterou budou dokonce oba subjekty (učitel a žák/ student) všeobecně vzato „chápat“ (tedy ve smyslu nějakého základního realistického pojmání, proporcí a výrazu). Dílo je tedy po této stránce na světě, lze zdánlivě konstatovat, že výchovně-vzdělávací miniproces se zdánlivě zdařil, ovšem vyvstává otázka, zda byl tento **proces pravdivý**, a to v Hogenovském smyslu „vzdělávání směrem vzhůru (vz+dělání),“ jak jsme podotkli v předchozím textu.

Ve výše uvedeném příkladném procesu je zde důležitý z hlediska tzv. dobře vystavěného uměleckého díla již zmíněný prvek *pravdivosti*, resp. pseudopravdivosti<sup>221</sup>: takové pseudopravdivé chápání je vlastně chápání veskrze lživé, jen s rozdílem, že otevřená

---

<sup>219</sup> *Otevřeností* zde rozumíme onen „nepopsaný list“ nehotové osobnosti žáka, a *duší* chápeme onu utvářející se integrální osobnost po stránce psychologické, především z hlediska vývojové psychologie, nikoliv ve smyslu nějaké samostatné entity či dokonce v náboženském pojetí.

<sup>220</sup> Člověk jako nepopsaný list, tabulka apod. Lockův výraz, myšlenka objevena ale již Aristotelem (*Summa theologica*, I. 79. 2).

<sup>221</sup> Pojetím *pravdy* a *dobra* se zabývala filozofie od samého počátku jejího vzniku, ovšem výše zmíněnému příkladu **realistického zobrazení díla** spíše odpovídá (a to i vzhledem k poválečnému filozofickému myšlení nejen v tuzemsku) výklad dialekticko-marxistický, který přisuzuje dobré dílo právě čitelností širokým masám, aniž bychom dále rozebírali jejich dosavadní kulturní stopu (Doležal, 1946: 47).

lež je tu skryta mnohdy nevědomě. Skryta zůstává především veřejnosti (přijímačům, tedy divákům zhotovené skulptury), ale co je doslova katastrofické, zůstává skryta samotným aktérům výchovně-vzdělávacího procesu (v našem případě výukou sochy). Ihned si ukážeme onen vážný dopad, jakmile si ozřejmíme, kde se pseudopravda díla (i samotného pedagogického procesu) vzala. Nejprve si ovšem musíme připomenout již zmíněný *pramen*.<sup>222</sup>

Právě neznalost *pramene* dovádí aktéry výuky k nepravdě tím, že okem veřejnosti je realistická socha (byť mající celkem vyvážené proporce, reálný výraz, odpovídající tělesnou barvu atd.) dobrá, tedy i pravdivá. Je v zásadě realistická, veřejnosti čitelná, tedy nějak pochopitelná a formulovatelná. Ve chvíli, kdy aktéři dosadí takové soše *titul díla*,<sup>223</sup> odkazující na stupeň určité úrovně - třeba antický název ženy, dosáhnou rázem rychlého a snadného **puncu umělecké hodnoty** tím, že k základnímu zpracování přidají *nadhodnotu*,<sup>224</sup> a to právě pseudopravdivou ojedinělostí nějakého přidaného názvu díla. Dopouští se tím klamu nikoliv nejen sám na sobě, ale klamu všeobecného, navíc s rozsáhlými společensko-kulturními dopady. Proč? Jde tu za prvé o *neadekvátnost*, kdy právě vytvořená socha onu nadhodnotu mít nemůže, neboť jde stále o pouhý řemeslný počín vytvořený za krátký časový úsek, při kterém se ani pedagog, ani žák/ student ještě nedobrali ke zmíněným pramenům. Tedy nemají nárok vydávat sochu za umělecké dílo, o to víc s ozvlášťujícím názvem a navíc třeba i s přidanou pseudostylistikou (resp. snahou o osobitou autorskou zkratku).

Kýžené prameny se skrývají nejprve v dostatečně časově odzkoušené dovednosti skrze poznání již nabytých dovedností z umění jiných tvůrců (zde např. antických sochařů a určitému ztotožnění se s nimi, pochopení jejich doby), ale takové prameny se navíc musí v pedagogickém procesu tvůrčího předávání obohatit i o *kontexty*, tedy konkrétní kontexty doby, kdy takové prameny „žily“. Pak teprve vzniká smysluplný *odkaz díla*, a až poté lze na tento odkaz navazovat dalším odkazem či řetězcem odkazů, a to právě skrze nové dílo. Jde o nelehkou poznávací práci, která, pokud se neošídí skrze cestu trpělivosti a chtění, je pravdivá a dobrá (spojitost s morálkou). V pedagogické práci jde tudíž především o etický charakter, ale poznávací umělecko-výchovná cesta může mít i formu boje, kdy hovoříme o tzv. tvůrčím

---

<sup>222</sup> Hovoří se též o hledání individuálních pramenů, což nijak nevyvrací naši teorii kulturního pramene celku (Hogenová, 2017).

<sup>223</sup> *Titul díla* je synonymem pro *název díla*, a to v literární i výtvarné oblasti (souv. Peterka, 2006).

<sup>224</sup> I když jde sice o termín použitý primárně marxisty v koncepci společensko-ekonomické změny s nástrojem výrobních prostředků, zde jde o nadstavbu ve smyslu hodnoty čistě umělecké, přesahující pouhou řemeslnost (Srov. Engels a Marx, 1951: 17 a 127).

boji (event. tvůrčím zápase), a to buď se sebou samým či s dosud nechápajícími adresáty. Boj je pak bojem za „naši novou pravdu“, za naše nové umění, které je sice zpočátku nepochopitelné a nepochopené, ale právě opravdovou cestou poznání předešlých pramenů je přesto pravdivé. V každém případě vycházíme v předpokladu, že estetická výchova, umělecké poznání a pedagogická činnost je tvrdá práce, někdy i boj. Podotkněme, že boj a tvrdá práce může přímo odkazovat na marxistickou filozofii, což ovšem není v nijakém protikladu k jiným doktrínám stran nelehkého zápasu k dosažení výsledků (např. v didaktických teoriích lze hovořit i o bezduchem drilu lexikálních jednotek pro pozdější sestavení věty apod. i bez souvislostí s hlubším poznáním, ale pouhým memorováním).

Z výše uvedeného může tedy vyplynout, že předpokladem pravdivého a dobrého díla je tedy: a) **ojedinělost díla**, vázána na znalost historického pramene či řetězce pramenů a jejich odkazů, dále b) **znalost širších kontextů** těchto řetězců, poté c) **integrálnosti díla**, a tedy i osobnosti zhotovitele a jeho Mistra (zde učitele a žáka/ studenta), a to vše za pochopení d) **interdisciplinarity a celistvosti** (těmito termíny se budeme zabývat posléze) spolu s e) odhodláním hledat a **poznat kořen**.

Krátce tedy řečeno: ošizením v takovém procesu může být u aktérů jak *neznalost* dosavadní uměnovědy (tato se opírá o principy dané již v pramenech, např. především v antickém umění), tak *neznalost historická*, resp. *neznalost dosavadního bytí a poznání* a jejich různých obměn.<sup>225</sup> Podobně, jako dokonale zhotovený vysoký, moderní a v prvním plánu oslňující překrásný dům se bude při neznalosti stavební půdy či vratkých materiálech a v nepoznaných klimatických podmínkách při nejmenším chvět natolik, že v něm nebudou moci lidé žít - pokud rovnou dům po kolaudaci nespadne, tak obdobné to bude i s oslňujícím sochařským dílem s velkolepým titulem, které však neprošlo (resp. jeho tvůrce neprošel) poznáním alespoň všeobecných základů – pramenů *estetického vkusu* a tisíc let budované *uměnovědy* či lidstvem odžitých *historických kontextů* s danými pravidly již proběhlých podob *estetického soudu*.<sup>226</sup> Dílo si osvojilo svůdně nabitě zrychlené dovednosti efektu, je tedy efektní, ale není hluboké. Hraje si na dílo, vzniká *hra*, vzniká *kýč*.

V dosavadním příkladu je však nejvíce varovná skutečnost, že pokud jde o onu neuvědomělou ztrátu pramenů či přímo nikým nehledající či záměrně nedoplňující neznalost

---

<sup>225</sup> Jde o základní filozofické kategorie, nutno však říci, že v různých dobách velmi různě pojímané. Pro komparaci: *ontologie* např. Heidegger, 1996, *gnozeologie* viz např. Callinicos, 2010.

<sup>226</sup> *Estetický vkus*, *estetický soud* či pojetí *krásna* jsou základními estetickými kategoriemi, spadající do filozofie umění, resp. filozofie krásna – tedy filozofické subdisciplíny *estetiky*, jsou to tedy nezbytné termíny i v procesu estetické výchovy (Srov. např. Eco, 2015).



*kanonických kulturních odkazů* či tvůrčích přelivů, samotní aktéři žijí v domněnání, že jejich dílo je už pravdivé tak, jak právě je. Dle nich je dokonalost díla vyčerpána, a tím se stává dílo dobré a pravdivé. Tuto pravdivost, resp. pseudopravdivost, předávají veřejnosti - publiku (ať už laickému či stejně „odborně“ neznalému oněch pramenů), kterému je taková pravda (resp. též správnost či dobro) nyní rázem soustavně nabízena a pozvolna v něm ukotvována. Nebezpečí nastává, že překlene-li se toto období bez návratu k oněm pramenům a tedy i pravdivosti bez odporu či jen s rezignací, nastává *popření* všeho, co dosud společenství kulturně utvářelo. Jedinec se stával **integrální součástí kulturního povědomí**, jakého si estetického *archetypu*, bez nutnosti teoreticky mu kulturní zákony (mravy, krásno apod.) dále vysvětlovat. Popřením tohoto všeho nastává však zcela nová kulturní, resp. civilizační změna, a to nejen na poli esteticko-pedagogickém. Nicméně, k pramenům kultury je nutné se vracet, nikoliv je nahrazovat či nedobrou představu o nich napodobovat. Otázkou je, zda lze historickou (nějakou epochální, konkrétní) kulturu znova „žít,“ zda bychom kulturu pak „nehráli,“ což je pro estetickou výchovu zajímavá souvislost např. se snahou opětovného oživení baroka v 90. letech minulého století, kdy v architektuře vznikla celá tzv. podnikatelsko-barokní sídliště. Odlišit prvotní zdravý sloh s *pouhou hrou*<sup>227</sup> by měl v rámci estetického vzdělání i student ve věku gymnaziální docházky směřující ke zkoušce z dospělosti.

Zmíňme se ještě o jednom, na dveře klepajícím nebezpečí, a tím je rezignující souhlas. Aspekt *strachu* vstupuje do hry tehdy, kdy už nebude vůle zbývajících jedinců – lidí znalých pramene – a potažmo vystupující v roli „lidu z publika“ na tento klam a sebeklam poukázat, dojde pak nutně k úplnému zapomnění zbylých znalostí o oněch pramenech a jejich kontextech, až nakonec k naprostému *vyprázdnění* uměleckého díla a kulturního života vůbec. Vyprázdněný jedinec je osamocený a neuspokojený, je to jedinec hledající „něco.“ Tento jedinec je součástí společnosti, která jako vyprázdněná a stále hledající, tudíž znovu hledá ztracené prameny, tedy i filozofii života – opět hledá pravdu, bytí, poznání, smysl a svou historii. Co se týče takového černého scénáře v intenci našeho tématu, tedy v esteticko-výchovné práci, znamenalo by takové „zapomnění“ zcela nové kulturní usazení vychovávaných jedinců, ustanovení nových vzorů, ať už uměleckých či obecně kulturních. Rovněž bychom ve výchovné práci museli opět pracovat na problematice *identifikace* s kulturními vzory, hledat nové umělecké *kulty* a postavit si zcela nová estetická *hodnocení*. Oním *kulturním kultem* myslíme jakýsi pevný vzor, časem již dostatečně zhodnocený kulturní

---

<sup>227</sup> T. Halík mluví o **kulturní krizi**, kdy „vstupujeme do stejné řeky napodruhé“ (Halík, 2020: 00:27:00).

(či uměleckou) společností, vzor již podlehnoucí několikanásobné kritice jak odborné, tak laické.<sup>228</sup> A co se týká identifikace, tady ztotožnění jedince či společnosti s určitým kulturním vzorem skýtá, obzvláště v pedagogickém terénu, žádoucí situace. Je zde ovšem problém výběru onoho vzoru, který může být především z hlediska vývoje vychovávané osobnosti nepřijatelný, ať už jedincem samotným či úrovní společnosti. Opět zde přebírá nelehkou, ale důležitou úlohu osobnost učitele.<sup>229</sup>

Doposud zmiňovaný umělecko-výchovný (chcete-li esteticko-pedagogický) příklad je jen příkladem, který možno aplikovat na jakýkoliv jev, v našem případě jev ve výchovně-vzdělávací práci. Termíny, jako pravda, pramen, bytí, odkaz, poznání, vkus, hodnota či nadhodnota, popř. zkušenost a znalost – jsou základními pilíři v pedagogické práci nikoliv jen esteticko-výchovné. Předpokládají však, jak už jsme nastínili, znalost prvotní filozofie, lidské historie a kontextů doby. Co se týče problému *výstavby budoucnosti*, tak na zmíněné pramenné znalosti je teprve možné stavět nová poznání (otázka gnozeologická) a modifikovat lepší bytí (otázka ontologická). Takové znalosti, troufáme si říct dokonce *znalosti základní*, ve výchovném procesu znamenají faktor pro porovnání, pro odlišení pravdy a pseudopravdy. *Komparativní schopnost* je žádoucí výbavou každého jedince a lze ji nacvičovat již ve škole, předpokladem je však *kulturní materiál*. Jedná se o materiál ve smyslu plejády historicky ukotvených vzorů, kultů či kánonů. Přidáme-li k této základní výbavě aspekt dobrého *kulturního chování*, tedy všeobecně žádoucí morálky, dokážou pak zmincovaní aktéři té které společenské (tvůrčí) hry zcela odbourat pseudopravdu ve vztahu jak k veřejnosti, tak sami k sobě, a zbavit se tak i zhoubného sebeklamu.

Ruku v ruce s tímto prvkem mravním (aspekt etický), se pojí i výše zmíněná *integrálnost*.<sup>230</sup> Integrálností (nikoliv pouze integritou) zde rozumíme pojem nejen pro soudržnost dané vychovávané osobnosti např. v oblasti estetické - tedy takového jedince, který by měl vyrovnané všechny složky osobnostní výbavy jak po stránce psychologické (přičemž připuštěme ale, že se jedná o celoživotní proces), tak po stránce vnímavosti k vytváření vkusu, ale označíme si tím schopnost být součástí daného kulturního rámce spolu s kanonickým předáváním. Jde o integrálnost např. národní, kdy jedinec v sobě nese odkaz

---

<sup>228</sup> Zde nejde o termín stalinistický či maoistický, dokonce ani o pojem vztahující se k bohu, i když do jisté míry se taková implicitní podobnost nabízí, a to právě pro určité žádoucí kulturní uctívání např. estetických symbolů apod. (Srov. Veselý, 2001: 269-278 - téma kultu osobnosti, či Horyna, 1994 manistické teorie).

<sup>229</sup> Identifikace - srov. Kopecká, 2015: 17.

<sup>230</sup> Zcela záměrně užíváme pojem *integrálnost* s postfixem asociujícím: schopnost, totožnost, sjednocenost, celistvost. Oproti psychologickému a sociologickému pojmu *integra* existuje v kulturním povědomí pojem *integrální kultura* ruského sociologa P. Sorokina, představitel této subkultury se formují jako jedinci se zodpovědným a zcela novým přístupem k dosavadnímu světu (srov. Zjuzjev, 2004).

oněch pramenů – zde např. daného národa (v estetické oblasti je tak svébytným členem odkazu národních spisovatelů, malířů, ale i prezidentů či zakladatelů národa vůbec). Taková včleněnost nese i prvky samozřejmého porozumění kultury vztahující se na jedince, aniž by o jejích procesech déle přemýšlel – např. otázka symbolů ve výtvarném umění či jazykových metafor, kterou by i gymnaziální student měl být sto rozklíčovat právě pro předpoklad jeho pozdější esteticko-jazykové vybavenosti, až se event. setká s potřebou filozofie jazyka či textové lingvistiky.<sup>231</sup>

Kromě národní integrálnosti se dostáváme k vyššímu stupni, tedy další metě ve výchovné práci - integrálnosti světové, potažmo i k jedincovu začlenění v celek vesmíru (zde ovšem přicházíme na půdu nejen základní „zemské“ filozofie, ale metafyzických otázek, neboť patrně v takové integrálnosti nezůstaneme bez přesahu lidského poznání, ale budeme se ptát, co jej ještě přesahuje). Nicméně nutno dodat, že taková integrálnost světového žebříčku je nezbytná pro uvědomění si např. ekologické zodpovědnosti, kdy integrálnost jedince přechází do integrálnosti celého společenství. V kulturní sféře, potažmo v umělecko-výchovné práci, bychom k takovým otázkám přišli opět při budování estetických norem v každém vychovávaném jedinci, tedy při vštěpování (nebo i hledání a utřídování si) takových aspektů, jako je *estetický vkus*, *kulturní soud*, *umělecký světový archetyp* apod., a to na základě pochopení a „uchopení“ dosavadních světových pramenů a kontextů.

Dosud jsme rozebírali nastíněnou terminologii nikoliv však pro terminologii samotnou, nýbrž pro alespoň trochu uchopitelné a strukturovaně formulované problémy, k čemuž nám posloužily právě tyto pojmy. Dostali jsme se sice do prostředí ryze uměleckého příkladu, potažmo kulturně-estetického terénu, a uvedli si příklad umělecko-výchovné práce. Je nasnadě se vrátit k Lindnerovi a výše rozebírané jevy posunout do oblasti ještě obecnější (abstraktnější), tudíž do roviny pedagogické, chcete-li filozoficko-výchovné: skok z „nižší“ pedagogické práce při „pouhém“ vytváření sochy do roviny „vyšší“, tedy kultury akademické. Na Lindnerově příkladu lze výrazně demonstrovat onu integrálnost v podobě nikoliv explicitně lidského příkladu začlenění v rámci historicky ukotveného světového názoru, ať už v oblasti kultury či oblasti užší, tedy umění. Zde vzniká integrálnost z prvotní ryze didaktické dovednosti do širšího povědomí filozofických pramenů, a to z hlediska estetických spisů, ale i pojednáních psychologických či etických. Ač se jedná ve své době o autorovy moderní pedagogické teze, právě začleněním estetických a ostatních věd do pedagogické propedeutiky dokazuje, že zde vzniká nutnost syntézy věd o člověku (dosavadního poznání) a k jakémusi

---

<sup>231</sup> Do estetické výchovy literární se hodí příklad *duality reálného jazyka a mluvy metaforické*, která je v dané kultuře natolik zautomatizována, že si společnost už metaforu neuvědomuje (Bělohradský, 2016: 00:36:55).

návratu polyhistorickému, který dříve představovala filozofie jako věda o umění, morálce atd.

Lindner tedy dokazuje tedy onu interdisciplinaritu, kontextovost a celistvost. *Interdisciplinaritou* zde rozumíme nutný mezioborový přesah, mezioborovou spolupráci v rámci pedagogické práce – tedy nikoliv, aby učitel byl pouhým odborníkem svého vyučovaného předmětu, např. literární výchovy, ale aby tento předmět učil s jistým „proškolením“ v oblasti jak obecně pedagogického poznání, tak ve vědách tento předmět zdánlivě přesahující – např. estetiky. Jak si ještě v tomto publikačním celku ukážeme, taková nezbytnost je v dnešní pedagogické práci nejen na gymnaziální půdě vyloženě žádoucí, ne-li přímo nezbytná (v mezipředmětových souvislostech pro pochopení např. literárního díla v dané době je zapotřebí zaujmout postoj z hlediska estetické teorie, resp. naučit žáky esteticky posuzovat dílo jako vkusné či krásné a oddělit např. emotivní složku v rámci subjektivního prožitku od skutečné reálné hodnoty díla již kanonicky ukotveného. Hlavně se tedy jedná o instrument, který učitele vybaví užitečným přenášením jednoho didaktického nástroje do druhého, a naopak - ale to pouze za předpokladu uvědomění si principů takového nástroje. Jde tu zde o možnost povolení přenášet jeden princip z určitého školního předmětu do předmětu druhého. V Lindnerově intenci pedagogického přesahu to platí v obecně-akademické úrovni jako „centrální plán“, ze kterého směrem dolů bude učitel takto pracovat. Dodejme, že i v současné kulturní „revoluci“ je takové propojování opět živé, a to právě v „centru“ – svědčí o tom rozmach nových psychologicko-biologicko-historických věd jako komplexních oborů (antropologie, orální historie atd.), ale naopak i vyčleněnost psychologicko-lékařských věd (např. adiktologie aj.), kdy v popředí je vždy člověk.<sup>232</sup>

Spolu s interdisciplinaritou, ať už předmětově didaktickou či co do vybavenosti absolventa učitelství v oblasti souvisejících pedagogických věd (pedagogické psychologii, etické výchově, estetické výchově či didaktické dovednosti) se nese pojem *kontextovosti*. Kontextovost je sice také mezipředmětová záležitost, resp. probíhá v podobné interakci mezi jednotlivými vyučovanými obory, ale je odlišná tím, že pouze didaktické nástroje toho kterého předmětu nepřenáší, ale nasazuje je na konkrétní témata v oněch předmětech. V našem případě (a jak si později ukážeme) se bude jednat o kontext uměleckého díla (např. románu) vzniklého v době světové války, kdy jednání protagonistů se může dnešní optikou zdát pro gymnaziálního recipienta navýsost nepochopitelné nebo dokonce směšné.

Obdobně v čase světové hospodářské krize lze zasadit obrazovému dílu (např. malba

---

<sup>232</sup> T. Halík o tom mluví v souvislosti s probíhající kulturní krizí a uvádí podobný příklad **nutnosti interdisciplinarity** - např. teologie a sociologie v obor *kairologie* (Halík, 2020: 00:09:55)

reflektující pouliční stávky) zcela jiný výklad než v čase blahobytu. Obojí ale do správné polohy usazuje učitel při dobré znalosti kontextů: tedy literární či výtvarné dílo je žádoucí vykládat ve spolupráci s dějinnými událostmi na poli předmětů estetika – literatura – dějepis apod. Kromě interdisciplinarity je tedy kontextovost v pedagogickém procesu vyloženě nutná. V případě Lindnerova odkazu jde o návrat k filozofickým pramenům, tedy nikoliv jen o současné dějinné události, ale o znalost mnohem rannější – tedy ruku v ruce s vývojem myšlení. Lindner prosazoval osvojování konkrétních vyučovacích disciplín nikoliv jen kvantitativně, ale především s mírou určité hloubky porozumění, tedy s výkladem kontextové látky.

Konečně zmiňme třetí nezbytný prvek ve vyučovacím procesu – *celistvost*. V první řadě je třeba říci, že umění scelovat znalosti nepřichází v krátkém úseku školní hodiny nebo roku. Mnohdy se to nepodaří ani v období celé gymnaziální docházky, a to ani za použití interdisciplinárních nástrojů či kontextové vybavenosti učitele. Schopnost učinit jedince celistvým souvisí s příklady a formulacemi uvedenými v předcházejících odstavcích. Na gymnaziální půdě jde především o *celistvost osobnostní* (nebo alespoň její základ či předpoklad, terén), kdy jedinec bude ke zkoušce z dospělosti připraven uceleně hovořit v daném, byť v krátkém časovém úseku několika minut, např. o literárním či esteticko-filozofickém tématu, které si u maturity vytáhne, ale pouze na základě již osobnostní kultivace hovořit o něčem a rozumět tomu. Osobnostní celistvostí rozumějme především takovou vyzrálost jedince, kdy prokazuje analyticko-syntetické základy svého uvažování a je schopen ve svém věku zaujímat kritický postoj k dané látce. Tato celistvost se vyznačuje i tím, jak jedinec své názory či postoje formuluje a jak se ostatním ukazuje. Taková celistvost by měla být do značné míry podnícena určitou dávkou zdravého sebevědomí maturanta, osobnostní prezentace by se měla jevit jako *kultivovaná*.

V estetické oblasti by měla osobnost gymnazisty být kupř. schopna vyslovit *estetický soud*, který – ať se nese či nenese v souladu s všeobecným většinovým míněním – je daná osobnost sto obhájit nástroji sobě dostupnými. Takový jedinec by měl mít implicitní citlivost pro etické hodnoty a určitou schopnost sociálního citění a vnímání, určitou *kulturní a estetickou senzibilitu*. Z výše uvedeného vyplývá, že jde o náročné požadavky, a to jak na vychovatele, tak na vychovávaného. Hovoříme zde však především o gymnaziálním stupni, kdy se předpokládá, že gymnázium vynáší do jisté míry mravní a vzdělanostní vzorek národa, a aby takového cíle bylo dosaženo, je zde nutná přítomnost právě těch aspektů v předcházejících odstavcích zmíněných – pramen, kontext, integrálnost apod.

Doplňme jen, že Lindner jako teoretik i praktik-pedagog ve svých zásadách vychovatelství klade důraz na 1) soustavné vedení, 2) kultivaci charakteru a 3) trvalost dosažených cílů. Kromě estetické a obecně filozofické propedeutiky u absolventů učitelství Lindner zavádí i další integrální součásti filozofické vědy, tedy logiku a estetiku, kdy takové filozofické subdisciplíny odkazují k dosavadnímu poznání ve své oblasti již z dob antiky, tedy již několikrát zmiňovaného pramene.

### 3.5.2. Kontextovost kulturní a umělecké výchovy

V následující pasáži se opět vrátíme k Lindnerovu odkazu nejprve v kontextu nedávno historickém (viděno z úhlu prastaré filozofické vědy a jejích proměn), a následně poté, co se dotkneme i psychologického aspektu představeného v motivačním prohlášení autora, se přeneseme do doby současné nebo alespoň nedávno minulé, reflektující potřebu a poslání gymnaziálních ústavů. Na základě dosud zmíněných pojmů a teorií se dostaneme blíže k našemu užšímu tématu této publikace – k estetické gymnaziální pedagogice, přičemž ani toto konkrétní téma nelze z filozofického pohledu vyvázat z kontextů a otázek, které ono téma nabízí. Podotkněme, že se nám ani v následujících řádkách nebude jednat o vyčerpávající pohled na jeden pedagogický problém, který jsme v názvu publikace zvolili, tedy gymnaziální estetickou výchovu. Právě naopak – publikace s filozofickou ambicí nemůže pouze problém zužovat a vytvářet tak samostatné *entity*.<sup>233</sup> Mějme vždy na mysli potřebu neustálého kladení filozofických otázek a reflexí, určitou odvahu v podobě **názorového experimentu**, nastolování problémů. Na druhé straně se nebraňme v textu snaze o hledání východisek, vyjadřování provokativních názorů či někdy dokonce přímo explicitních výsledků skrze již vzešlé teorie (nikoliv však výsledků v kontrastu objektivitu tzv. autorského subjektu).

Autorský subjekt odborné práce je sice do jisté míry svázán s určitými kritickými i sebekritickými imperativy na rozdíl od autorského subjektu práce ryze umělecké, a navíc v oblasti filosofie je sice důležité dodržení struktur a respektování odborného lexikálního aparátu, ale právě pro svou otevřenost filozofické vědy s absencí vyžadování explicitních závěrů, ale mnohdy provokacemi skrze otázky, ponechme zmíněným názorům určitou *svobodu*. Právě při zachování aspektu svobody se lze dopátrat pravdě – nikoliv pravdě absolutní a jediné. V tomto ohledu je možné se opřít ještě o jednu skutečnost, tedy o zvolené téma estetické, neboť spojením filosofie a umění, nadto obohacené pedagogickou vědou, nám vzniká terén pro tvůrčí práci i v oblasti striktně odborné publikace, neboť v prvních dvou

---

<sup>233</sup> Roz. *Entita* nikoliv v rozporu s individualizmem a příklonem ke kolektivnímu vědomí apod., ale v chápání jednotlivosti odlišené od jednotlivostí ostatních.

disciplínách jde o maximální míru svobodného uvažování, aby bylo dosaženo maximálních výsledků v pojednání nějakým způsobem plodných. Dodejme, že toto svobodné uvažování se musí řídit kulturním kontextem, nelze jej tedy užít izolovaně.<sup>234</sup> Použijeme-li estetický příklad na půdě gymnaziálního ústavu, zcela nežádoucí by bylo umělecké zpracování nějakého zjevně neetického příkladu např. z doby nacizmu v souladu s hlubší hodnotovou normou našeho národa, event. podprahové zobrazení libosti u jednoznačně nežádoucí situace či implikace estetického vztahu mezi neetickým zobrazením lidského ponížení evokujícího krásu apod. Pro tyto nuance a jejich odušení je tedy zapotřebí kulturní kontext dané společnosti, který se ve škole přetavuje a na jehož základě se utvrzuje tzv. *kulturní norma* (příkladem pro naši západní kulturu to může být Desatero, aniž by všichni studenti gymnázia museli mít co dočinění s náboženstvím).<sup>235</sup> Zde se jedná o důkaz skloubení etiky a estetiky v pedagogickém prostředí, tedy při znalosti učební látky, věku studentů, náboženského povědomí v dané třídě a tudíž volby a práce učitele s tímto tématem – kontextovost.

Ale navažme na již přednesený Lidnerův pedagogicko-psychologický, především tedy motivační aspekt. Autorem výroku: *"O hodnotě člověka nerozhoduje to, co ví, nýbrž to, co chce,"*<sup>236</sup> o který se budeme ještě opírat, je též již zmiňovaný profesor pedagogických věd na Karlově univerzitě v Praze, Gustav Adolf Lindner, působící v rámci fakulty filozofické ve druhé polovině devatenáctého století. Ačkoliv se nejedná pouze o estetika, resp. estetického pedagoga, přesto se úlohou umělecké výchovy v některých spisech zabýval, jak už jsme nastínili v předchozím textu. Z našeho pohledu, tedy nutnosti širší kontextovosti v pedagogických vědách, do které spadá i estetické vzdělávání a uvažování o umělecké výchově – a to na akademické úrovni, jde o ideální příklad akademika, který uvažuje o výchově a vzdělávání v globálnějším měřítku. Lindner je pozoruhodný především z jednoho hlediska schopnosti nahlížet (již v předminulém století!) i na středoškolskou pedagogiku jako na integrální součást širší obecné filozofie, potažmo konkrétnější filozofie výchovy, a dále pro jeho vzetí v úvahu psychologických aspektů výchovy a zvláštnosti osobností studentů. Jeho opětovný polyvědecký (chcete-li i polyhistorický přístup) je ale důkazem syntézy pedagogického uvažování (respektive uvažování filozoficko-výchovného) a důkazem návratu k *prameni lásky k moudrosti* jako k celku, když uvážíme, že v soudobém jeho prostředí se

---

<sup>234</sup> Svobodu J. Sokol pojímá jako vztah individua ke společenskému prostředí a udává příklad Robinsona na pustém ostrově, kde je tento pojem irelevantní (Sokol, 2018: 00:07:00 hod.).

<sup>235</sup> Jedná se ale v zásadě o ustanovení pravidel především negativně vymezených (Sokol, 2018: 00:42:40).

<sup>236</sup> Možnost odkazu k výroku německého etika J. G. Fichte: „*O hodnotě člověka nerozhoduje to, co zná, ale to, co koná,*“ (Citáty, 2007).

stále více vyčleňují z prapůvodní filozofie nejen vědy přírodní a obecně exaktní, ale právě ony „subdisciplíny“ sociální a humanitní. Pro vyčerpávající kontext s dnešním pojetím „vyčleněných“ filozofických věd je třeba poznamenat, že krom dlouhodobé historické struktury na vědy přírodní a humanitní (čemuž v zásadě odpovídalo i fakultativní uspořádání vysokého učení v tuzemsku po celé dvacáté století), dnes existuje snaha, byť někdy formální, oddělit ještě vědy humanitní od věd sociálních. Otázkou vlastně zůstává, zda je takové rozdělení vůbec účelné a kam bychom kupř. řadili vědu pedagogickou, když dobře víme, že přesahuje obory jak humanitní (či sociální), tak ve svých didaktikách a neurofyzilogických výzkumech i obory přírodně-exaktní. Někteří, zvláště pak levicoví autoři pohybující se na celoevropském poli, dnes považují za přínosné dokonce spojení technických věd a oborů humanitních, v širším kontextu uvažují o spojení přírody a techniky jako o lidstvu obohacujícím konání, nebo technické vědy dokonce nadřazují.<sup>237</sup> V pravém slova smyslu „nadřazení“ může však vyvolat protipól „podřazeného“, což by u oborů zkoumajícího člověka (právě filozofie a pedagogika s estetikou) mohlo vyjít v konečném důsledku nebezpečně.

Lze však vyjít z kompromisu, kdy technika může být pomocníkem přírody, a tedy i člověka ve smyslu prapůvodně bytostném.<sup>238</sup> Aplikujeme-li to na příklad z estetické výchovy, je tedy žádoucí užít při geometrickém tématu ve výtvarném zpracování kupř. kubizmu či neoplasticizmu techniky v podobě PC – grafického editoru, což může práci jednak zrychlit, ale pomoci i studentům s nedostatečně rozvinutým geometricko-prostorovým viděním či nedobrou kresebnou schopností apod. Tedy určitý prvek školního předmětu technické výchovy zde může i na úrovni gymnázií vhodně proniknout do výchovy výtvarné a naopak. Lze konstatovat, že jevy zprvu diametrálně odlišné mají k sobě blízko, což právě u geometrického konceptu potvrdily *prameny pythagorejské filozofie* v podobě principů *duality*.<sup>239</sup> Dle pythagorejců vzniká skutečnost *sporem dvou protikladů* (rovné vs. křivé, vychovatel = učitel vs. vychovávaný = žák aj.), z čehož později vychází Hegel, Marx, ale i Nietzsche s jeho *věčným návratem téhož*. Na tomto příkladě vidíme stejné výchozí pozice aplikované do zcela jiných (nebo alespoň modifikovaných) filozofií.

Opět k Lindnerovi: sám uvažuje ve své době jednak zcela moderně v tom smyslu, že nevyčleňuje pouze didaktické problémy konkrétních vyučovacích oborů, jak bylo (a dodnes ještě mnohdy je) v gymnaziální praxi zvykem, ale pracuje s výchovně-vzdělávacím procesem

---

<sup>237</sup> Hovoří se o *společenské racionalitě* s dodatkem, že člověk není stroj orientovaný na výkon, proto vzniká *nutnost lidské dimenze* (Ransdorf, 2020: 01:03:30).

<sup>238</sup> Srov. Ransdorf, 2020: 00:07:00 hod.

<sup>239</sup> Srov. Störig, 2007.



uceleně, tedy v koncepci pedagogicko-psychologické průpravy spojené s odborným inventářem učitele, což je ale i princip nejen moderního uvažování, ale opětovného návratu k obecnému vědění. Tedy opakuje se nám cyklický pohyb dějinných procesů, myšlení a potřeb. Lze se domnívat, že už v tomto čase jde o určitou modernitu tzv. všeobecně-vzdělávací koncepce, která byla strukturovaně nastíněna až Otokarem Chlupem a uvedena v život teprve v souvislosti se založením pedagogických fakult, ale zejména pak s koncepcí vzdělávání učitelů v padesátých letech minulého století, byť v různých obměnách (nevynecháváme samozřejmě období těchto pokusů v prakticistní metodické přípravě na učitelských ústavech či pedagogických institutech, kde ovšem zdůrazňujeme právě slovo „practicistní“).<sup>240</sup> Lindner tedy uvažuje jak oborově didakticky, tak v širší pedagogicko-psychologické souvislosti, a i když „přichází“ z fakulty filozofické – všechny, pro pedagogiku potřebné, sociální vědy prosazuje na „horké“ půdě dosti odvážně.<sup>241</sup> Slovo *odvaha* je namísto především pro jeho průkopnictví otevírat pedagogickou vědu jako ucelenější „seminář“ v instituci, které dominují „silné“ klasické disciplíny, byť pocházející z antického základu a z pramenů filozofie, aniž si to, i dnes, vždy dost dobře připomínají (dějiny, filologické obory apod.). Pro etickou úvahu doplňme, že odvahou Lindner dokazuje i jistý vzor nové učitelské generaci, jistý vzor vědy - novátorství, které ale vzniká zároveň na pozadí jeho osobního osamocení.<sup>242</sup>

Odkaz výše zmíněných autorů (Lindnerovy filozofické přesahy do osobnosti učitele a Chlupův ucelený koncept) je o to více aktuální v posledním půlroce, kdy probíhají pokusy některých parlamentních stran uvolnit učitelskou pozici všem nějak vysokoškolsky vzdělaným absolventům bez potuchy o zmíněných přesazích – jde o gigantický regres takřka paradoxní.<sup>243</sup> *Paradox doby* je v tom, že ačkoliv dnes odborné vysokoškolské vzdělání stále více proniká do profesí víceméně praktických a vlastně pomocných (ne v negativním mínění), jako jsou sekretářky, referentky, pomocný nelékařský zdravotní personál apod., na druhé straně se připravovanou absencí pedagogické odbornosti zcela dehonestuje profese, která vyžaduje vyzrálé uvažování, samostatnost, schopnost mravního rozlišení apod. Jsme zde svědky neustálému volání po „modernizaci“ učitelské profese na straně jedné, vzápětí je nám

---

<sup>240</sup> Zounek, 2000: 22-24.

<sup>241</sup> Více o tom: Cach, 1990.

<sup>242</sup> M. Petrusek mluví též prožívané o vnitřní osobní krizi, kterou se Lindner pokouší řešit zprvu uzavřením se v klášteře, kde ovšem zcela mění svou kompenzační strategii a startuje u něj budování nové vědecké koncepce (Petrusek, 2018).

<sup>243</sup> Do 2. čtení se již v poslanecké sněmovně dostal návrh o novele Zákona o pedagogických pracovnících (Valachová, 2020).

však poslán vzkaz, který dlouholeté výzkumy v profesionalizaci učitele tvrdě popírá chystanou novelou. Proces se prosazuje pod rouškou jiné „modernizace“, a tou je „nová, moderní“ a hlavně „nezbytná“ prostupnost firemních odborníků do vzdělávacího terénu. Jde o nebezpečný precedens.<sup>244</sup>

V této podkapitole dizertační práce nám nejde o deskriptivní výklad Lindnerova díla a už vůbec ne o periodizaci pedagogické vědy v tuzemském systému, ale zakladatele pedagogiky na filozofické fakultě uvádíme proto, abychom se v našem dnešním myšlení dobrali tzv. pramenů, resp. pramenného zdroje na příkladu pedagogické vědy v době novověké. Dodejme ještě, že Lindnera uvádíme i s ohledem na jeho působení v akademickém - filozofickém prostředí v době, kdy fakulty filozofické připravovaly učitele především pro výuku gymnaziální. Jelikož stěžejním tématem tohoto pojednání je gymnaziální estetická výchova (a její pramenný odkaz), je i Lindner vhodným východiskem i pro tuto disciplínu, jelikož pedagogický seminář začleňuje i s estetickými ohledy.<sup>245</sup> Estetika, jako gymnaziální obor, se bude v ideálním případě uplatňovat ve výuce nikoliv izolovaně, ale synchronním způsobem v práci několika předmětů všeobecně-vzdělávacího rámce (dnes tzv. VVP), jak si ještě uvedeme.

Pro úplnost nutno zmínit, že estetická výchova jako samostatný obor sice v gymnaziálních kurikulech existovala a existuje s různými přestávkami a obměnami v zásadě intermitentně dodnes, není dosud však zcela účelné ji pojímat ohraničeně jen z hlediska jedné teoretické hodiny. Domníváme se, že z hlediska zásad či doposud uvedených termínů v tomto článku (prameny, celistvost, koncepty atd.), je nutné tuto uměleckou edukaci chápat i jako zdroj momentálních psychických jevů (prožitků, esencí, nuancí atd.), skrze které se gymnaziální student dopracuje k lepší vnímavosti témat ostatních oborů, a to i v uměleckém uchopení probíraných jevů. Jde o starý Aristotelovský základ, dle kterého je „umění prostředek k citovému uvolňování.“<sup>246</sup>

Estetika jako předmět studentovi totiž jako jedna z mála dovoluje (či přímo nabízí) se emotivně zapojit do problému víc, než předměty neumělecké, a nadto vyrovnává určitou momentální přetíženost ze strany ostatních gymnaziálních všeobecně-vzdělávacích předmětů (nikoliv nenáročnou látkou, ale způsobem nutně uvolněné práce). Skýtá také prostor pro

---

<sup>244</sup> O některých aspektech modernizace „za každou cenu“ a „nutné“ přestavby pojednává už publikace z 90. let (Štech, 1992).

<sup>245</sup> Souv. Dvořák a Cach, 1970.

<sup>246</sup> Aristoteles, 1993.

povšimnutí si takových jevů světa, které v ostatních předmětech mohou na první pohled zůstat skryty. Estetika k tomu disponuje výbavou jak teoretické percepce uměleckého díla skrze smysly, tak možností praktických dílen se v umění zastavit a *usebrat*. Především je nutné nastolit určité napětí v takové hodině, které pomůže vygradovat otázky nejen nad konkrétním uměleckým dílem, ale otázky vedoucí k filozofickým fundamentům.

Co tedy může znamenat onen pramen u Lindnerova odkazu? *Pramenem* je zde původní (prastarý) filozofický *kontext* (nové) jiné sociální vědy v pražském prostředí, která se oproti dosavadní metodické práci stává právě odbornou pedagogikou, ale nelze opominout ani její návaznost na konkrétní aprobace tehdejších absolventů tzv. středoškolské profesury. V každém případě dodejme, že vědecktější pedagogické myšlení právě v kontextech širšího vědění, ale přesto s odkazem na filozofický pramen, se viditelněji ukázalo jak u G. A. Lindnera, tak u O. Chlupa, i když se značným časovým rozdílem. U obou zmíněných je shodná jak vlastní pedagogická *zkušenost* na střední škole, tak nutnost teoretické i praktické interdisciplinarity pro výchovu i středoškolských učitelů: oba zdůrazňují kromě odborné průpravy v gymnaziálních předmětech rovněž psychologickou a etickou vybavenost, přičemž nutno připomenout, že právě psychologie se do vědeckého systému jako samostatně studovaná ucelená disciplína etablovala poměrně pozdě, a to především se vznikem psychoanalýzy. Může se nabízet otázka, zda psychologické problémy za času psychoanalýzy řešené byly v soudobém společenském kontextu ryze psychologicky ohraničené, že vyvolaly nutnost položit základy nového oboru, přestože poznatky posloužily do jisté míry vědě lékařské – psychiatrii, tudíž stavěli psychologii do okruhu spíše pomocných věd lékařských, neboť ucelená věda o člověku s jeho vnitřním i vnějším světem tu již dávno existovala – filozofie. Do té doby psychologické otázky stály, jako i mnoho dnešních samostatných sociálních věd (kulturní antropologie, sociologie, někdy i estetika) v systému „pramatky“ filozofie.<sup>247</sup> Podotkněme jen, že psychologické přiblížení k duši gymnaziálního studenta je navýsost možné právě ve výchově estetické, kde emocionální práce skrze dílo může být jistým **chráněným uměleckým prostředím** pro takové stydlivé aspekty ve věku okolo puberty.

Podobným případem přetavování obsahů jednotlivých oborů, nikoliv však nutné správným či uvedeným v dehonestujícím slova smyslu, může být současné rozměňování tzv. studijních programů na samostatné obory a zakládání nových vědeckých oborů, které

---

<sup>247</sup> Zmíníme - i když v jiné době - např. Z. Matějčka, který, ač dnes mezinárodně označovaný jako psycholog, odborně vyšel ze studijní kombinace bohemistiky a filozofie, přičemž právě filozofie mu poskytla důkladnou psychologickou propedeutiku (souv. Matějček, 2017).

povětšinou (především v tuzemsku) hrají stále roli „hledajícího nové identity“ bez samostatné minulosti (andragogika, antropologie, sociologie, logika, arteterapie apod.). Dochází však k situaci, že tyto „malé vědy“ bez oborů již historicky ukotvených samostatně fungovat nemohou, podobně jako pomocné vědy historické nelze chápat bez opory historie. Dnes je psychologie integrální součástí učitelské přípravy v podobě jak psychologie pedagogické, sociální či psychologie osobnosti, tak zcela „nové“ v disciplíně zvané školní psychologie.

U Lindnera je kromě takových „velkých“ sociálních věd jako opor pro pedagogickou práci takovou nutností i zmiňovaná *estetika*, vycházející opět z pramenů filozofického myšlení, tedy filozofie krásna (popř. filozofie umění), což bude pro naši publikaci stěžejní, jak si ukážeme dále. U pozdějšího myslitele profesora Chlupa je takovou nezbytnou pedagogickou součástí věda mravní, tedy *etika*, kdy i tato – dnes samostatně stojící a prezentující se věda – má své prameny v základní a tedy prvotní filozofii. Syntézu sociálních či humanitních věd vědomě uplatňuje Chlup nejprve samostatnými pojednáními ze subdisciplíny filozofie mravu - např. konkrétními publikacemi *O etice a pedagogice* či spisem *O mravní výchově a morálním vyučování* nebo *Rukojetí přirozené mravouky ve škole*, o několik let později etiku právě spojuje ve *Vývoji pedagogických idejí v novém věku*, čímž dokazuje jednak interdisciplinovanost v pedagogice (tedy zmíněné kontexty vědění), ale také opětovný odkaz k onomu prameni věd, tedy k filozofii.<sup>248</sup>

Z fundamentu výše zmíněných knih vychází dnes i „nová“ vědecká disciplína – sociální pedagogika.<sup>249</sup> V každém případě je nasnadě, že estetika, etika a jiné disciplíny nelze chápat izolovaně a ve výchově je nutné jejich pojetí syntetické – jako příklad se vraťme k pramenům antické filozofie Platóna, který mezi kategorií krásna, pravdy, lásky a dobra pokládá rovnítku, tedy etiku a estetiku neodděluje.<sup>250</sup>

### 3.5.3. Norma, odlišnost, hodnota – a co dál?

V této podkapitole se zkusme podívat na gymnaziální výchovu zasazenou do kontextu výchovy obecné z hledisek takových, které dítě ovlivnit nemůže, ale společnost ano - vlivů biologických i působných. Odrazme se ale opět od filozoficko-výchovného odkazu již několikrát zmiňovaného Lindnera, jehož výrok, jež jsme již uvedli v předcházející kapitole,

---

<sup>248</sup> Míjíme tím především prvotní antický termín zmiňovaný už v samotném titulu díla: *ideje*, na které se pedagogické pojednání celé odkazuje a své principy dále staví, z hlediska filozofie a obzvláště filozofie výchovy je (kromě J. Patočky) svět idejí přiblížen v Hagerových pojednáních (Patočka, 1990, Hager, 1994).

<sup>249</sup> Procházka, 2012: 56 aj.

<sup>250</sup> Platón, 1993.

nese v zásadě dvojí prvek: 1) znalostní inventář a 2) motivační aspekt, a to vše na základě dané osobnostní predispozice a za předpokladu získané kultivace osobnosti. Individuální osobnostní vybavenost každého žáka/ studenta je dána jednak geneticky (faktor biologický), jednak výchovným působením (faktor pedagogický), což netřeba dále obhajovat. S prvním jedinec mnoho nezmůže, lze jej pouze přijmout či nepřijmout a nastoupit tak cestu celoživotního zápasu v těchto pozicích: zprvu ve vztahu rodič – dítě, posléze v zápasu sama se sebou. Přijme-li však člověk jemu daný biologický základ samotnou přírodou, nebo pokud jej přijme u svého dítěte a velmi důkladně jej začne poznávat, může se poté postavit do role soustavné práce na tomto cenném lidském materiálu v procesu etické, estetické a všeobecně-vzdělávací výchovy. Takový „materiál“ bude jedinečným „kovem“ k neustálému soustavnému přetavování a poznatek o něm dobře poslouží k výchovné práci – konkrétní práci s dítětem v rámci rodiny a školy tehdy, když včas danou osobnost rodič rozpozná ve smyslu „nakročení“ – tedy dostatečně odhalí její silné a slabé či kladné a záporné stránky, přednosti, vlastnosti, touhy a volní vybavenost. Není pochyb o určitém počáteční napojení rodiče, zejm. matky, na dítě, při které se posiluje psychologická vazba a určitá závislost, ovšem závislost žádoucí.

Tak, jako jedinec nemá v životě možnost volby po stránce genetické a všeobecně biologické danosti, není mu tato dána ani při výběru bezprostředně blízkých vychovatelů. Dítě si rodiče samo nevybírá, ale vybírá si (či po celou dobu aspoň v menší míře jemu povolené) onu výchovně-vzdělávací instituci, zpravidla až střední školu, která mu poslouží jako komplexně vybavené sociální prostředí co do stránky především *různorodosti*, a dále v podobě dospělých zajistí dítěti právě tu nezbytnou část profesionální výchovy, která působí až vně rodiny, tedy mimo jeho doposud bezpečný a trvale nepochybný svět. V ideálním případě, když samozřejmě pomineme oblast patologických prostředí, je pro něj rodina - v podobě známých tváří se všemi těmi chemickými přenosy a intrakulturními návyky - *domovem*. Jde tu o zázemí, které on automaticky zná, nepochybně a ani by ho to nenapadlo. Jde o zázemí rodiny, která zná své kořeny – svůj *kulturní pramen*. Dosud si tedy nevybíral, ale nyní stojí před zcela novou situací – výběrem nového světa, před institucionalizovaným *neznámým*.

Výběrovým vychovatelem by měl být pedagogický pracovník - profesionál vybavený takovými nástroji a poznatky věd o člověku, aby jedince nepoškozoval nepatřičnými výchovnými zásahy, ale naopak jej patřičně kulturně formoval. Jedinec se tak setkává s autoritami nadále bez volby výběru, které je nucen v podstatě beze zbytku respektovat, ale také s již zmíněnou růzností v rámci sociálního prostředí tradičně ukotvené školy, která je

kulturním národním odrazem vycházejícím z pramenů a přenášejícím tradiční normy etické, estetické aj. Kromě setkání se s *tradicemi*, učí se též dítě i společensky přijatelným reakcím zase na jiné reakce ostatních různých, ať už v podobě svých spolužáků či personálu, učí se dovednostem etického charakteru - v jednání s různorodými dospělými, a tedy již nějak osobnostně „hotovými“ individualitami (zastoupenými zde učiteli) a postupně také zjišťuje, že svět vně rodiny variabilní a odlišný, přičemž v něm vzniká *úzkost*. V tomto nelehkém procesu se setkává s *normativním jednáním*.<sup>251</sup> Tento psychický stav je do jisté míry v takovém kontextu nového poznání žádoucí, neboť je mírný a pomíjivý. Jedinec se setkává s novými adekvátními i neadekvátními reakcemi či s jiným typem zpětné vazby, než na co byl do té doby zvyklý. Naučit se v novém společenství pohybovat vyžaduje od dítěte skutečně dobrou orientaci v jednání lidí, v jejich charakterech a požadavcích. Jde o nelehké prostředí orientace, špatně čitelné a nečekaně a nepřehledně se otevírající. Ale to všechno je hlavní výchovný úkol školy<sup>252</sup> – ukázat takovou různost a novost dítěti a naučit ho se s ní postupně vyrovnávat, byť se mu zpočátku se zdá být *cizí*.<sup>253</sup>

Co se týče příkladu gymnaziálního, tak tato střední škola má zde úlohu poněkud výsadní: vždy šlo (a dosud jde) o ústav do značné míry ryze *výběrový*, a to jak pro náročnost výuky, tak pro poměrně úzký výběr talentovaných uchazečů. Zde se dostáváme, kromě první složky výchovné, do druhé složky pedagogické práce – vzdělávací. Právě tato výsada gymnaziálních vzdělávacích cílů mnohdy ale opomíjí ty cíle výchovné, které ve věku studentů vzdělávajících se na jakékoliv střední škole jsou podstatné – tedy dodržování zásad pro formování osobnosti, individuální přístup k jedinci a žádoucí socializaci jedince v té dané kultuře. Při opomenutí takových výchovných složek v rámci pedagogického působení lze ve vývoji jedince právě mnoho zanedbat, ne-li přímo pokazit. Navíc zde figuruje ještě jeden aspekt, a to aspekt etický: potlačením výchovné složky ve prospěch složky vzdělávací a tlakem na výkon podněcujeme nebezpečnou půdu pro *vytváření elit*. Gymnázium, ať už víceleté či čtyřleté, však neznamená (a nikdy by znamenat nemělo) elitu ve smyslu elitářství a nadřazenosti, přestože ustát požadovaný tlak v osvojení náročné látky a podat nelehký výkon ve formě gymnaziální maturity by mohlo jistou nadřazenost v očích veřejnosti vyvolávat. Stát se gymnaziálním studentem a tím se odlišit od žáka učebního oboru či studenta odborné

---

<sup>251</sup> Srov. s názorem, že „jednání je srozumitelná orientace vlastního chování“ (Weber, 1998: 145).

<sup>252</sup> My se v této práci zaměřujeme především na příklad gymnázií, nicméně tyto principy platí pro školu obecně.

<sup>253</sup> Zmíněný souhrn nových jevů je samozřejmě přítomen při jakémkoliv přechodu z nižšího stupně školy na vyšší, tedy je nasnadě, že tyto aspekty již dítě zažilo. Ovšem v gymnaziálním školství pracujeme se samozřejmostí určitého očekávání náročnosti, ale také hovoříme o velmi citlivém věku v období puberty, kdy je jedinec citlivější a rizikovější (zvláště při přechodu na čtyřletou formu studia).

střední školy (nebo dokonce od žáka povinné školní docházky v kontrastu víceletého gymnázia) znamená sice *odlišnost*, která se v první řadě může zdát jako elitní, ale takové elitářství bývá mnohdy vytvářeno těmi, kteří se v něm sami rádi utvrzují. S odstupem musíme však konstatovat, že žijí v sebeklamu, neboť kapitál, kterým (ať už jako gymnazisté nebo gymnaziální profesori) disponují v podobě rozsáhlých znalostí a intelektuálního důkazu, není kapitálem nadřazeným nad kapitálem absolventa učebního oboru, který by měl být vybaven dokonalou technickou vybaveností ve svém řemesle a praktickou zručností (mnohdy s nadstavbou individuální umělecké nadhodnoty). Tedy jde o to, že gymnázium není školou nadřazenou, ale variantou vzdělávací soustavy, navíc pro disponovanou osobnost variantou velmi vhodnou. Hovoříme o vícekolejnosti, o slovu „vedle“, nikoliv „nad.“ Ve všech případech však stále zůstává prvotním aspekt motivační – chtít se stát dobrým v tom, co jsem si zvolil. Nutno dodat, že někteří autoři uvažují stran elit o kauzální souvislosti ve stratifikované společnosti takto: větší vzdělání automaticky vyžaduje složitější práci, což vyžaduje větší ocenění a více peněz obecně, následně však i větší *podíl na moci*.<sup>254</sup>

Moderní pedagogická věda se dlouhodobě opírá o výzkumy psychologických disciplín (vzniká pedagogická psychologie, školní psychologie), o sociologické studie (rozvíjí se sociologie výchovy, sociální pedagogika) a o rostoucí laboratorní výsledky z oblasti neurověd, které pomáhají především k rozvoji didaktiky a lingvodidaktiky. Bohužel, dosud se stává, že gymnázium je laiky, žáky i rodiči (a dokonce ještě i mnohými učiteli) chápáno pouze v historickém smyslu slova „cvičiště“, kdy si tito aktéři pletou jeho výchovně-vzdělávací funkci s funkcí encyklopedického řečiště, upřednostňují pouhý výkon před rozvojem analyticko-syntetického myšlení v souladu s vlastností osobnosti studentů, očekávají produkci literární či jiné mozkové databáze namísto *estetického prožitku textu* či *uměleckého díla* a neuvědomují si, že gymnaziální průpravou získává člověk především schopnost orientace napříč vědami o světě – tedy, aby byl schopen v dospělosti kombinovat a uvažovat o jevech, se kterými se na cestě životem setká. Vzniká zde kontrast, kdy prvotní filozofická východiska, jako kultivace a emancipace jedince systémem vzdělávání mnohdy stojí *proti pojetí exaktně řízeného studia* na základě absorpce poznatků a dovedností.

Gymnaziální vzdělávání by si na podkladě všeobecné vybavenosti člověka mělo zachovat tři základní pilíře oborů: 1) společensko-humanitní přípravu, 2) přírodně-exaktní vědy a 3) umělecko-estetickou složku. To, co dělá gymnázium gymnáziem, je právě příprava studentů na setkání s poznatky napříč všemi obory vědění (synchronní přístup) na základě

---

<sup>254</sup> Weber, 1998: tamtéž.

postupného navyšování znalostní terminologické výbavy (přístup diachronní). Výše uvedené tři celky se rozvíjejí vlastně už od antických dob v rámci jedné filozofie, kulminují v moderní a postmoderní době jako samostatně etablované subdisciplíny a v posledních letech podléhají tlaku na opětovné propojení, což dokazuje nezbytnou úlohu gymnázia všechny tyto obory vyučovat ve stejné míře (vyjma znovuzavedení klasických či reálných gymnázií v 90. letech minulého století, byť pod jinými názvy, event. pokusy o ústavy preferující vyloženě jen jednu vzdělávací oblast – literární lycea, výtvarná gymnázia apod.).

V pedagogické oblasti společensko-humanitní přípravy nepůjde pouze o to, aby maturant byl dokonale heslovitě vybaven historickými jevy, literární teorií či sociologickými pojmy. Jde o to, aby takový člověk uměl pospojovat nabyté znalosti, dokázal po letech odstupu od školy „sáhnout do patřičné přihrádky“ a nedal se omámit povrchností. Aby nebyl lehce manipulovatelným, ať už médii, politiky či v přímém styku s druhými lidmi. V souladu s touto vybaveností jde i umělecko-estetická složka, kterou nelze na gymnaziální půdě chápat jen jako doplňující, samo o sobě nematuritní vzdělání, zaměřené pouze na praktickou a odpočinkovou výchovu. Estetická složka je již z dob antické vzdělanosti chápána jako výsostně filozofická disciplína, která skrze své obory (literatura, výtvarná výchova, hudba) umožňuje studentovi **emocionální prožitek v časoprostoru**, který se dále zapisuje do jeho vývoje. Uvědomění si emocí je v mezilidských vztazích nezbytné a estetické předměty napomáhají tyto emoce pojmenovávat a třídit. Emoce na základě setkání se s jevy kolem nás, žití v prostoru, reflexe reality – to vše vybaví jedince schopností oddělit pomíjivé od podstatného, rozlišit hodnotné od kýčovitého, utvořit si názor a formovat svůj estetický vkus. Mezi tím stojí mnohdy neprávem obávané přírodně-exaktní vědy, které však znají nástroje oné analýzy a syntézy, nezbytné pro interpretativní práci ve výše uvedených dvou pilířích, a které též - ať chceme či nechceme - v některých svých disciplínách pokládají materialistický základ vědy, na jehož základě poté např. literární či jazykový pedagog pracuje, a to při logické analýze textů, v syntaktických větných rozborech nebo konečně při vizualizaci výtvarných objektů, kde využívá základů deskriptivní geometrie apod.

Krátce tedy: v gymnaziální pedagogice dnes nepůjde o to, aby absolvent byl pouhým vycvičeným encyklopedistou z naukových předmětů či živým cizojazyčným slovníkem nebo chodící početnicí, ale o to, aby gymnázium vychovávalo kultivovanou osobnost vybavenou důkladnými znalostmi o světě, navíc osobnost především samostatně uvažující, která nese všechny předpoklady člověka schopného kriticky pracovat také s vysokoškolskými prameny. To, že jeden předmět z určité oblasti navazuje či odkazuje k druhému, je právě principem estetické výchovy, resp. její subdisciplíny výchovy literární. Slovesné umění totiž pracuje jak



s lingvistikou, tak dějinami literatury, a to vše pod označením tzv. krásné literatury, kterou estetika zastřešuje, ale bez konotací filologických by dost dobře nešla vůbec taková literatura vytvořit. Totéž platí i pro výchovu výtvarnou, která (jako součást estetiky) zahrnuje i dějiny umění prolínající se s dějepisem. Sám profesor Lindner považoval estetickou edukaci za nedílnou součást pedagogické výuky. Kromě spisů pedagogických se obecnou estetikou zabýval i ve spise *O podmínkách a mezích krásna*.<sup>255</sup>

Výše uvedená pedagogická pojetí však mohou někdy svádět k jednostrannému uvažování o gymnaziální pedagogice, tedy o pouhé redukci na výchovnou složku a potlačení klasického znalostního přístupu. I na základě prudkého rozvoje věd o člověku (pedagogické psychologii, sociální pedagogice a neuropedagogice) v posledních letech dvacátého století a zvláště v současné době, zůstává gymnaziálním cílem i ona složka důkladné (a mnohdy velmi propracované) znalostní průpravy. V takové práci se ale dnešní didaktika (povýšená oproti minulosti z pouhé metodiky vyučování konkrétních předmětů) stále o nové poznatky opírá, ale opírá se též o jednotlivé odlišnosti osobností studentů. Právě znalost psychologie osobnosti skýtá nezbytnou součást dnešní vybavenosti profesionála-učitele, ale psychologický základ edukačního prostředí zmiňuje opět už i profesor Lindner např. v publikaci *Učebnice psychologie pro střední školy a školské ústavy*.<sup>256</sup>

Tlak společnosti a politického směřování v posledních letech nepřipouští nerespektování *individuality* jedince, v zásadě odmítá „stejný metr všem,“ připouští různorodou připravenost (a tím mnohdy neměřitelnost) absolventů a dovoluje školám a učitelům do jisté míry výběr pedagogických metod, látky a hodnocení s oporou o moderní pedagogickou diagnostiku a respektování poznatků ze zmíněné psychologie. Samozřejmě existuje, kromě logopedických ambulancí, i síť pedagogicko-psychologických poraden s kořeny již v 70. letech minulého století, která je dnes obohacena o speciálně-pedagogické nástroje jako vytvoření tzv. individuálního studijního plánu na základě podrobně speciálně-pedagogické a psychologické diagnostiky. Doporučení poraden jsou lege artis přijímána pedagogickou veřejností a nejen základní školy stále více využívají (nebo alespoň požadují) tzv. asistenty pedagoga či reflektují potřebu dětí a studentů s tzv. speciálními potřebami. O tom, že zájem o duševní svět dítěte je v dnešní školské soustavě prioritní, svědčí na základních a středních školách i narůstající počet nové odbornosti školních psychologů. Důraz na individualizaci vyžaduje větší *flexibilitu* a autonomii pedagogů. Vytvářejí se rámcové

---

<sup>255</sup> Kolektiv, 1985: 404.

<sup>256</sup> Souv. Dvořák a Cach, 1970.

vzdělávací programy a školní vzdělávací plány namísto jednotných osnov centralizovaných ministerstvem, školy (gymnázia) si budují svou individuální profilaci na tržišti vzdělávací konkurence. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy oproti minulosti již školy neřídí. Do popředí se dostává mínění, že každý jedinec má šanci a každý tedy může „chtít“ a „být“ v intenci Lindnerova motivačního výroku. Nutno dodat, že někteří levicoví autoři v nové době mluví o „škodlivosti individualismu“, kdy samotný individualismus škodlivý není do doby, než přejde v tzv. *narcistní individualismus*.<sup>257</sup>

Ani dosud zmíněná emancipace a individualizace však nemůže být bezbřehá. Vše by bylo v pořádku, kdyby bobtnající neoliberalismus nedovoľoval rozmělněnost a neukotvenost klasických pedagogických principů (a to už na úrovni rodič – dítě či obecněji vychovatel – žák), kdyby se výchovně-vzdělávací proces nestával spíše podnikovou projektovou (firemní) prací v touze po rychlé produkci individuálního *know-how* a v rámci možností neomezených šancí takových troufalých individualit, které by se bez podpory liberálního přístupu společnosti (pletoucí si svobodomyslnost za bezhraničnost a nekonečnou neomezenost) troufalými nikdy nestaly, a to vše pod záminkou volných příležitostí světa, neomezených možností jedince či potřeby rychlých a dostupných individuálních zážitků. Kontraproduktivnost spočívá v tom, že tento přístup začíná stírat hranice na úrovni základní rodiny ve smyslu mravních autorit, deformuje výchovné tradice (tradice nikoli ve smyslu přežitku), omezuje autoritu starších – rodiče, učitele, starého člověka.

Žádoucí autoritu si společnost plete za autoritářství v domněnání, že autoritativní učitel je tyranem a autoritativní rodič nerespektuje individualitu dítěte. Z gymnaziálních profesorů se na mnohých velkoměstských školách stávají „jen“ učitelé, rodiče jsou dětmi oslovováni křestními jmény, firemní praxe připouští (někdy dokonce vyžaduje) tykání. Stupínky jsou zrušeny a v některých školách se dokonce zavádí tykání mezi učiteli a žáky ve smyslu „jsme si blíží“. Znalostní výuka, jakožto i frontální klasické vyučování, náhle není potřeba (či je přímo škodlivé), neboť existuje nespočet internetových vyhledávačů a máme i vynález projektové výuky.

Architektura škol je především hravá a pestrobarevná (v intencích nesprávně pochopeného Komenského odkazu „škola hrou“) a klasické řazení lavic v posluchářenském stylu nahrazuje „kulatý stůl“. Rutinní opakování a cvičení jsou postupně nahrazovány zábavnými formami, dítě se nesmí přetěžovat a škola musí především bavit. Klasifikační výstupy se staly přežitkem, jelikož údajně kolektivně znásilňují individuální posouzení každé

---

<sup>257</sup> Keller, 2018: 00:35:30.

osobnosti – co na tom, že zúžení na pouhé slovní ohodnocení dítěte postrádá jak prvek motivační, tak kolikrát zůstává i bezobsažným elaborátem s absentující zpětnou vazbou jak mezi učitelem a studentem, tak dokonce mezi rodičem a dítětem, a to nemluvě o potřebě institutu trestu v podobě nedostatečných a důtek. Důraz je kladen na to, co potřebuje nikoliv společnost, ale co požaduje jedinec. To, co individualita dítěte žádá, musí být respektováno, neboť to jeho osobitost (nikoliv osobnost) charakterizuje a profiluje. Má tudíž údajně rovné šance.

Na pozadí konkrétních vědeckých poznatků, mnohdy nesprávně interpretovaných a nedostatečně časově odzkoušených, se tak ale v hojné míře do školského systému etablují „experti na vzdělávání“ s dynamickými názory a rychlým řešením pedagogických problémů, připouštějí se rozličné alternativní výchovné přístupy a volá se po začlenění domácího vzdělávání, ba dokonce rovnou po zrušení školní institucionální docházky. Psychické bloky a nežádoucí vazby mezi dítětem a rodičem při takovém domácím vzdělávání a nutná socializace jedince v chráněném prostředí školní instituce se neberou na zřetel.

Klasické vázané písmo je v některých školách zcela nahrazeno novým typem „tesaných znaků“ s naprostou absencí senzomotoriky a estetické kvality, protože je jednodušší, rychlejší a hlavně vyhovuje tzv. elektronické generaci. Proč se dnes učit rutinnímu nezábavnému „počítání“, když kybernetické prostředí tuto námahu nahradí - tak zní hesla reformátorů... Proč se učit krásnému písmu, když textové editory disponují tolika fonty... Proč podléhat bezduchému drilu znalostního učiva, když máme k dispozici internet... Nové vymoženosti jsou rychlejší a snadné. A co může být nebezpečné – jsou svůdné svou snadností. Dosud uvedené jevy by snad mohly svádět k nesprávné interpretaci rovnice: kdo „chce“, může snadno „vědět“, a pak tedy „být“.

Závěrem se tak dostáváme smyčkou k oné druhé části Lindnerova výroku uvedeného v incipitu publikace, kterou jsme dosud zcela nereflektovali – onoho motivačního prvku, že „...o hodnotě člověka rozhoduje to, co chce.“ Výrok lze považovat navýsost pravdivý, ale nelze jej redukovat na pouhý motivační aspekt bez vlastností volních (aby chtění nezůstalo jen na úrovni snění a slov), bez schopností podřídit se druhému (aspekty autority, respektu a hierarchie) a bez uvědomění si sebe sama jako součásti celku. Zde dodejme, že pouhé „chtění“ a „mluvení“ opravdu nestačí, ale přichází zde *nutnost práce* – tedy práce na sobě. Tato práce mnohdy bolí tak, jako bolí namáhavé myšlení, ale to je i žádoucím dílčím cílem výchovy. S trochou nadsázky lze dodat známé „co bolí, to sílí“, nicméně oprostíme-li se od spíše v tomto textu implicitně prosazovaného materiálního pojetí světa a přejdeme-li

k teologicky chápanému světonázoru, tak i zde se člověk musí „podrobit jistému utrpení“, aby si jeho duše „zasloužila být vykoupena.“ *Etickou otázku* můžeme sledovat i v následujícím: Tradiční předávání slov nejen křesťanských, ale i rčení lidových či historicky zde ukotvených vět, a to v různých podobách („musíš si to zasloužit“, „štěstí je jen muška zlatá“, „pro zábavu ale nejdříve práce“ apod.) jen dokazuje, že chtěné si opravdu člověk musí do jisté míry *zasloužit* a možná i vytrpět. Proč? Aby si získaného *vážil* a *vážít* se naučil. Je žádoucí si rovněž uvědomit, že svět se tak nepodřizuje mně, nýbrž se mohu pohybovat v mezích, které mi určuje realita. Mohou se mi podříditi konkrétní věci, takové, které mohu ovlivnit, a to za předpokladu, že si to zasloužím. Nepodřizuje se mi však celý svět, a to je principiálně dobře, neboť je to otázka *egoistické sobeckosti* a narušení *svobody druhých*.

Pravdou však zůstává, že vyznat se však v natolik složitém organizmu, jako je společnost a jedinec do ní zasazený, je úkol pro vědy jak společenské, tak exaktní. Je to také úkol pro každého člověka hledajícího morálku, pravdu a smysl - a to úkol celoživotní, mnohdy s otevřeným závěrem. Nicméně, filozofické otázky bytí, znalostí, morálky a pravdy se uplatňují ve výchovně-vzdělávací instituci přímo s výsadním právem, neboť zde vstupuje do hry zrání a učení jedince připravujícího se na život. Také Lindner takové etické a noetické úvahy publikoval např. v pojednání *O pravdě*.<sup>258</sup>

Dosud jsme v části teoretické hovořili o etnické výchově jako takové, a to z pohledu zpřístupnění „vyšší“ kultury pro potřeby vychovávaných. Vymezili jsme si profesionální kulturu jako kulturu „velkou“ spolu s kulturou školní, popsali jsme elementární geometrické prvky uplatňované v edukaci a dále pozorované v okolní realitě. Geometrické vnímání jsme uváděli nejprve prizmatem psychologie, fyziky a optiky, poté jsme přešli do oblasti „vysokého“ umění, do kultury „vyšší“, kterou jsme završili abstraktním výtvarným geometrizmem.

Z hlediska edukační interdisciplinarity jsme do zmíněného rámce a na tyto teoretické základy „nasadili“ kromě výtvarné výchovy výchovu slovesnou, přičemž jsme dospěli přes tzv. geometrické variace v literární výchově až k obecnému vymezení filozofického díla, které bylo do tématu zasazeno pro myšlenkové přesahy, které dělají umělecké dílo uměleckým dílem (tedy dílem s nadstavbou – „vyšším“).

Všechny tyto výše uvedené prvky a celou doposud pojednávanou problematiku uzavřeme jako teoretický základ pro následující popis výzkumného projektu – šlo nám o získání určitého nadhledu pro analýzu následujících školních prací.

---

<sup>258</sup> Souv. Dvořák a Cach, 1970.

## 5. Výzkumný projekt

V incipitu dizertační práce jsme předeslali, že se budeme v její výzkumné části zabývat ukázkami z tvorby prací zvoleného okruhu probandů, a to prací výtvarných, zejm. pak plošné tvorby.<sup>259</sup> K tomuto kroku přistupujeme záměrně až poté, co jsme v teoretické části synchronně vyčerpali veškerou tematiku týkající se jak „nižší“, tak „vyšší“ kultury v umění (nikoliv však vyčerpávajícím způsobem co do výčtu autorů či děl) a rozlišili jsme prostou geometrizaci bez nějaké hlubší umělecké aspirace versus geometrické tendence umělecky nadhodnotné – termínem nadhodnoty (event. nadstavby či přidané hodnoty) jsme se rovněž věnovali.

Jelikož v intenci naší dizertační práce jsou zvoleny dva hlavní umělecko-výchovné obory (resp. školní disciplíny, předměty): výtvarná výchova a literární výchova, snažili jsme se tuto geometrizaci především „vyšší“ kultury (resp. umění) ukázat na zástupcích kanonicky ukotvených profesionálů – autorů z oblasti výtvarného umění a slovesné tvorby.

V obou výše zmíněných oblastech (druzích) umění a estetiky obecné (byť poměrně širokých a samostatných), jsme přesto mohli při nutné dávce interpretačních přístupů nalézt v zásadě podobné, ne-li přímo shodné estetické principy (i když vyjádřené naprosto odlišným uměleckým jazykem a technikou: ve výtvarném umění vizualizací, v literatuře slovem).

Nadto jsme se snažili pojednat téma prizmatem psychologického, filozofického i přírodovědně-exaktního pohledu, i když tyto úhly pohledů (zejm. přírodovědně-exaktního) byly uváděny především pro komparativnost a úplnost zadaného dizertačního tématu. Hlavním proudem však bylo uplatnění v umělecké výchově, tedy skrze ony druhy literární a výtvarné estetiky.

V souladu s předchozí teoretickou analýzou nutno ještě na okraj uvést, že v naší práci není samozřejmě možné detailně zkoumat každý objevující se tvůrčí počín dětský, žákovský či studentský, navíc v obou druzích umění – literatury a výtvarného umění. A už vůbec není možné každý takový počín terénně uchopit napříč celou soustavou tuzemského národního školství, tedy od mateřských školek po školy vysoké, a ani by to patrně nebylo pro tuto práci žádoucí.

Zvolili jsme tedy v dizertační práci postup ilustrativní, resp. empiricko-ilustrativní pro to, abychom ukázali na vybraném vzorku probandů ony prvky geometrizace popsané v teoretické části. Vhodným polem napříč věkovou soustavou „malých umělců“ se nám zdála

---

<sup>259</sup> Záměr byl zhruba nastíněn již v recenzovaném časopise, viz: Vaniš, 2020.

být základní umělecká škola, a to ve výtvarném oboru.<sup>260</sup>

#### 4.1. Umělecko-edukační terén: základní umělecká škola

Než se však budeme zabývat analýzou vzorků (výtvarných artefaktů) dětí/ žáků/ studentů vybrané školy, je zapotřebí blíže připomenout osnovu vzdělávání pro tento typ školy – tzv. *Rámcový vzdělávací program* (dále pod zkratkou RVP), o kterém jsme již trochu hovořili v průběhu teoretické části práce. RVP pro základní umělecké školství (dále pod zkratkou ZUŠ), stejně jako jiné programy pro ostatní vzdělávací instituce, stanovuje a legalizuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále pod zkratkou MŠMT) vždy pod konkrétním číslem jednací, a to na základě odborné přípravy profesionálů zejm. v umělecko-edukační oblasti z příslušných edukačních ústavů a univerzit a v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. Jelikož základní umělecké školy spadají do soustavy národního školství, tak na základě RVP<sup>261</sup> tvoří svůj tzv. *Školní vzdělávací program* (ŠVP).<sup>262</sup> Tento typ škol poskytuje vzdělání na základě dobrovolnosti žáků a současně za mírnou úplatu, je ale zároveň dotován státní správou. Tolik co do obecného vymezení RVP ZUŠ. Pro úplné vyčerpání tohoto nástinu ještě nutno doplnit, že obdobným názvem byly (a stále jsou) tzv. *učební plány*, spadající do schvalovací pravomoci ministerstva.<sup>263</sup>

Dostáváme se k bližšímu vymezení tohoto programu: hlavním jeho cílem je poskytnout vzdělání takovým *talentovaným jedincům*, kteří budou pro absolutoriu této školy připraveni jednak na další stupeň vzdělávání na školách středních, vyšších a vysokých – u všech s uměleckým zaměřením, jednak pro neprofesionální uměleckou činnost.<sup>264</sup> Dodejme jen, že „tichým“ ne vždy splnitelným cílem je i určité podchycení takových talentovaných dětí a nabízení jim možnosti dalšího tvůrčího rozvoje.<sup>265</sup> Předpokladem pro vstup do vzdělávání v ZUŠ je úspěšné *složení přijímací zkoušky* (resp. zkoušky talentové), a to vždy ze zvoleného oboru. Program popisuje obecné vymezení počtu hodin, kutikulárních opory, stanovení

<sup>260</sup> Umělecké vzdělání, zejm. hudební, se v tuzemsku uplatňuje již od 17. stol. a posléze v 18. stol. *Městskými hudebními školami*, které v 19. stol. pokrývají takřka všechny okresy, a jejichž edukace se v min. stol. zvolna profesionalizuje, což dokládá i dohled školní inspekce. V poválečné etapě je zaveden jednotný typ těchto škol nesoucích v 60. letech název *Lidové školy umění* se čtyřmi obory: hudebním, výtvarným, tanečním a literárně dramatickým. Současný název nesou od r. 1989 (Chalupský a kol., 2010: 8, 11).

<sup>261</sup> V Příloze 2, obr. 1, 2 (Dokumenty) je ukázka RVP z výtvarného oboru, na obr. 3, 4 z literárně-dramatického.

<sup>262</sup> Příloha 2, obr. 6, 8 (Dokumenty) – ukázka pro tvorbu konkrétních ŠVP.

<sup>263</sup> Příloha 2, obr. 7, 9, 10, 11 (Dokumenty) – ukázky jednotlivých ŠVP.

<sup>264</sup> Chalupský a kol., 2010: 8.

<sup>265</sup> Co do dostupnosti uměleckého vzdělání, tyto cíle mohou školy plnit takřka na všech tuzemských okresech a v příslušných městských částech (bývalých obvodech).

závěrečných hodnocení vzdělávání, jednotlivých cílů, obsahů a edukačních prostředků, což není zapotřebí analyzovat. Pro potřebu naší práce stručně nastíníme pouze dvě hlavní oblasti základní umělecké edukace: *obor literárně-dramatický* a *obor výtvarný*. U prvního se víceméně zastavíme pouze k dizertačnímu tématu literární výchovy a pro určitou komparaci s výtvarně-výchovným tématem práce, druhý zanalyzujeme detailněji, a to především pro následující výzkumný obsah výtvarného charakteru. Avšak pro oba obory je shodný *pětistupňový model* školního vzdělání: 1) přípravné studium, 2) studium prvního stupně, 3) studium druhého stupně, 4) rozšířené studium a 5) studium pro dospělé.<sup>266</sup>

V *přípravném stupni* je pedagogickým cílem složka kognitivní, rozvíjející a ověřovací: u dítěte jde o prvotní seznamování se zvoleným druhem umění, s jednotlivými technikami přiměřenými věku dítěte a různými vyjadřovacími prostředky, dále o zjištění možnosti předpokladů pro další práci u konkrétního jedince vůbec a ověřování jeho talentu, který lze ne vždy u přijímací komise zcela odhadnout. Jde o elementární práci s jedincem k „návykovému“ přístupu a dovednostnímu rozvoji. Přípravný stupeň může trvat až dva školní roky, což odpovídá zhruba docházce dítěte do posledního ročníku mateřské školy a prvního ročníku školy základní – povinné školní docházky. Mluvíme tedy přibližně o věku minimálně pětiletého, ale i šestiletého a sedmiletého dítěte,<sup>267</sup> a to v závislosti na zralosti se výuce podrobit.<sup>268</sup>

Ve vzdělávacím stupni druhém, ale pod názvem *I. stupeň základního studia* je umělecká edukace v obou druzích umění koncipována jako sedmiletá docházka, zacílená především na individuální predispozice žáků (u prvního stupně hovoříme zpravidla o dětech, nikoliv pouze o žácích, přestože jsou evidováni v kurikulárních dokumentech školy, ale nejsou výstupově hodnoceni ani slovně, ani známkou – jde někdy ještě o jedince posledních ročníků škol mateřských). Důraz je kladem jak na již zmíněnou neprofesionální přípravu v oblastech literárně-dramatického umění a umění výtvarného, ale také s ohledem na možnost dalšího postupu na střední odborné školy umělecké (resp. umělecko-průmyslové či grafické typu Hollar, literární gymnázium, literární lycea apod.), střední odborná učiliště uměleckého zaměření (oděvní, řezbářská aj.) a na vyšší odborné školy uměleckého typu (např. oboru knihařského designu, typografie, knižní grafiky, žurnalistiky atd.) a umělecké školy vysoké (Akademie výtvarných umění, Akademie múzických umění, Literární akademie J.

---

<sup>266</sup> Dle § 109 zák. č. 561/2004 Sb.

<sup>267</sup> Výstupem pro první dva ročníky přípravného stupně je *závěrečné potvrzení*, někde přímo tzv. *osvědčení*.

<sup>268</sup> Příloha 2, obr. 12 (Dokumenty).

Škvoreckého a Vysoká škola umělecko-průmyslová v Praze, různé fakulty výtvarných umění či designu – Plzeň, Brno, Ústí nad Labem apod., či dramatické, výtvarné, výtvarně-pedagogické, žurnalistické a literárně-vědné obory univerzit). Samozřejmě nelze opominout ani návaznost na edukaci tzv. *konzervatoří*, které jsou ukotveny poněkud mimo klasickou soustavu školství (v tuzemsku jde o edukaci odpovídající střední a vyšší odborné škole, v zemích např. Ruské federace o vysokoškolské studium).<sup>269</sup> V tomto směru nutno dodat, že dokonalým cílem základního uměleckého školství by byla taková profesionální výuka žáků vyškoleným pedagogem (resp. uměleckým pedagogem), který by požadavky zmíněných typů škol znal a orientoval se v konkrétních odlišnostech a profesionálních požadavcích natolik, aby byl schopen tímto směrem žáky ve zvoleném oboru připravovat - a to na základě individuálních požadavků, byť věkem dítěte se měnících. Tento stupeň umělecké edukace odpovídá žákům na prvním i druhém stupni základních škol, tedy jedincům ve věku minimálně od sedmi a maximálně do třinácti let.<sup>270</sup>

Třetí vzdělávací stupeň základního uměleckého vzdělávání pod názvem *II. stupeň základního studia* je (opět jak v literárně-dramatickém, tak ve výtvarném oboru) stejně dlouhý, tedy čtyřletý. Je již zaměřen na konkrétní a praktické zacílení naučené „látky“ na nižších stupních ZUŠ, individuálněji se věnuje jednotlivým stylům zvoleného umění na základě žakových predispozic ruku v ruce s potřebou jeho osobnostního růstu, resp. růstu uměleckého. Důraz je zde kladen na hlubší inspiraci pro další tvůrčí poznání a se reflektuje skrze aktivní žakovské výstupy (malířské výstavy, dramatické přednesy, rétorické výstupy či recitační představení). Tento stupeň odpovídá zhruba středoškolské docházce, resp. věku studentů od čtrnácti do osmnácti/ devatenácti let.<sup>271</sup>

Předposledním, čtvrtým stupněm uměleckého vzdělávání v ZUŠ (opět platným shodně pro obor literárně-dramatický i výtvarný) je *Studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin*. To je koncipováno jako hluboké a rozsáhlé studium s náročným vzdělávacím obsahem pro žáky/ studenty dosahující vynikajících výsledků. Jedná se již o naprosto cílenou individuální přípravnou edukaci pro následné studium na již zmíněných středních, vyšších a vysokých školách uměleckého typu, resp. umělecko-pedagogického zaměření, či oblasti umělecko-

---

<sup>269</sup> V ČR jde zde o obory *hudební, taneční a dramatické*, i když není přímo vyloučená edukace ani oboru *výtvarného*. Ačkoliv se nejedná o vysokoškolské vzdělávání, lze tyto školy řadit mezi terciální edukační sféru a mohou udělovat neakademické tituly *diplomovaný specialista* („DiS.“), podobně jako vyšší odborné školy (viz § 561/2004 Sb.).

<sup>270</sup> Příloha 2, obr. 12 (Dokumenty).

<sup>271</sup> Příloha 2, obr. 12 (Dokumenty), přičemž u věku devatenácti (někdy dvacet) let se počítá i s možností, kdy jedinec stále navštěvuje SŠ.



průmyslové a oborů tzv. užitého umění. V neposlední řadě je rovněž zacíleno i na výběr konkrétního povolání. Toto studium se nevymezuje věkovou hranicí dítěte/ žáka/ studenta, byť jde paradoxně o organizační stupeň studia.<sup>272</sup>

Poslední, pátý stupeň základního uměleckého studia je realizován v souladu s RVP ZUŠ pod názvem *Studium pro dospělé* a odpovídá v zásadě typu tzv. celoživotního vzdělávání realizovaného na vysokých školách a opět, jako předchozí stupeň, není věkově omezen horní hranicí, ale jedinec musí být plnoletý. O přijetí uchazeče do tohoto stupně rozhoduje ve všech uměleckých oborech ředitel školy.

#### **4.1.1. Literárně-výtvarná výchova: lze to vůbec?**

Souhrnně, a to napříč všemi pěti stupni základní umělecké školní edukace jde (jak v oboru literárně-dramatickém, tak v oboru výtvarném) o zvládnutí takových *klíčových kompetencí*, aby smyslem bylo ne definitivní dosažení osobnostního a uměleckého maxima, ale neustálá potřeba dosahování takového maxima po další život. V rámci jednotlivých ročníků jde samozřejmě i o přiměřenost takových maxim vzhledem ke konkrétnímu věku jedince, jeho individualitě a možnostem. Pro oba umělecké obory jsou stanoveny tři základní kompetence: 1) *kompetence k umělecké komunikaci*, 2) *kompetence osobnostně sociální* a 3) *kompetence kulturní*.

U první jde o to, aby žák byl schopen, krom samostatné volby prostředků pro tvůrčí vyjádření, rozpoznat umělecké dílo a jeho kvalitu. Zde se zastavíme, neboť tato ambice je skutečně nesnadný úkol sám o sobě i pro dospělého člověka – mnohdy uměleckého profesionála. V tomto ohledu nám nezbyvá než se zmínit i složitosti takového hodnocení kvality díla mnohdy i na půdě univerzitní, kdy např. ve studijních programech výtvarných či literárních, které zahrnují i semináře věnující se reflexi vybraných děl, je často obtížné ze skupiny takových oborových studentů rekrutovat byť jediného budoucího profesionála, který by disponoval takovou schopností, jakou nám zde určuje RVP ZUŠ obecně, tudíž i pro dítě.

Srozumitelnější už je kompetence druhá, v jejímž rámci jedinec má získat takové pracovní návyky skrze tvůrčí činnost, aby byl schopen tyto návyky uplatňovat nadále v budoucnu zcela samostatně při řešení uměleckého problému, a to s budováním morálně-volních vlastností a utvářením hodnotových soudů (o některých takových aspektech jsme hovořili v teoretické části práce, když jsme měli na mysli výchovný apel pro umělecké obory obecně, a to na základě tzv. estetického soudu, estetického vkusu a estetického vztahu...).

---

<sup>272</sup> Chalupský a kol., 2010: 11.

V rámci této kompetence je však neméně důležitá složka jakési **komunitní odpovědnosti**, byť pracujeme na poli přísně individualizovaném, neboť v umělecké výchově vytváříme jedinečnost a originalitu. RVP nám striktně vymezuje, že dítě/ žák/ student se „účelně zapojuje do společných uměleckých aktivit a uvědomuje si svoji odpovědnost za společné dílo.“<sup>273</sup> Toto je, byť na poli uměleckého vzdělávání, navýsost morálně-výchovný prvek směřující striktně k zodpovědnosti vůči skupině (podobně bychom mohli hovořit i o cílech při práci v předmětu *pracovní výchova* – ať už technická či pěstitelská, který víceméně vymizel ze vzdělávání v etapě povinné školní docházky v rámci společensko-politických změn v devadesátých letech minulého století). Je to zajímavé, neboť se zde pojí v zásadě dvě dosti odlišné činnosti v jedné výchovné oblasti estetického oboru: přísně individuální potřeba sebevyjádření a profesionálem (pedagogem) zajištěna a střežena tato potřeba vs. kolektivní začlenění a díl spoluzodpovědnosti ve skupinové práci. Otázka tedy není, zda nyní „učíme“ uměleckému dílu, ale zda vychováváme žít v sociální skupině skrze proces umělecké výchovy (podobně by stála otázka u pracovní výchovy, zda jde spíše o zhotovení technického artefaktu nebo správného zasazení květiny nebo o zapojení se do skupiny vrstevníků a nutnost reflektovat a reagovat na potřeby druhých). Tyto potřeby jsme popsali průběžně v kapitolách teoretické části práce.

Třetí kompetence aspiruje na jedincovu senzitivitu k uměleckým hodnotám a kulturním výdobytkům, přičemž těmito rozumí základní součásti každodenní potřeby člověka, jeho existence. Jedinec by měl být aktivní na poli kultury a umění, a to díky svým originálním počínům a předáváním těchto počínů dalším generacím. Tady, především u druhé části aspirace kompetence RVP ZUŠ, se nabízí otázka, do jaké míry lze u všech přijímaných uchazečů na poli základní umělecké školy takový požadavek naplnit, resp. jej vůbec vznést, neboť stejnou preambuli bychom mohli vepsat do jakéhokoliv uměleckého (a nejen uměleckého) programu vysoké školy při požadavcích na jeho absolventy, přičemž je nutno si uvědomit, že zde by již o plné promované profesionály-umělce jít mělo.

Pro literární (resp. literárně-dramatický) obor a pro obor výtvarný je v základním uměleckém vzdělávání, jakož i v ostatních typech škol, stejný další prvek – *složka receptivní* a *složka produktivní*. O těchto záležitostech jsme podrobně hovořili opět již v části teoretické, když jsme zmiňovali recepci a percepci u literárního díla a u počínů vizuálních, a dále jsme vymezovali problematiku možné interpretace. Recepce i produkce je požadavek pro literární oblast naprosto regulérní nejen v ZUŠ, ale již při plnění povinné školní docházky, a to hned

---

<sup>273</sup> Chalupský a kol., 2010: 14.

v základním triviu – vyjadřovat se slovem a též písmem. Samozřejmě, mimo ZUŠ nejde prioritně o umělecké vyjádření, jedná se mnohdy spíše o oblast jazykového osvojení, ale už zde platí, že tlak na receptivně-produktivní složku musí být vysoký, ať už jde o předmět mateřského jazyka či uchopení jazyka cizího (zejm. na druhém stupni základních škol). V umělecké edukaci právě ZUŠ je ale dominantní složka *originality* a výchova směřující k oné *umělecké nadstavbě*, ať už specifickými jazykovými prostředky nebo ojedinělou stylizací, narací apod. (o čemž jsme podrobně hovořili v teoretické části práce také). U výtvarné edukace jde zrovna tak o porozumění (tedy správně „čtení“) vizuální informace, jako o schopnost se vyjádřit plošnou výtvarnou produkcí např. pomocí symbolů. Rovněž dodejme, že u obou druhů umělecké výchovy platí, krom *kritického zhodnocení informace* (textu nebo obrazu) i *zážitkovost* a *exprese*, které hrají významnou psychologickou roli.

Doposud jsme se zabývali obecným vymezením základního uměleckého vzdělávání skrze RVP, a to pro dva umělecko-pedagogické školní předměty v intenci naší dizertační práce – literární výchova (resp. zde literárně-dramatický obor) a výtvarná výchova (resp. výtvarný obor). Postupně přistupme k analýze oboru výchovných předmětů s tím, že ukážeme jejich shodné rysy a jejich odlišnosti.

U oboru *výtvarného umění* a jeho základní charakteristiky je nutné využívat tzv. *výtvarného jazyka*, což je specifický výrazový prostředek – vizuální, vycházející z osobitého vnímání okolního světa a sebe sama (což jsme již obecněji nastínili v teoretické části dizertace). Tento jazyk slouží k tzv. *výtvarné komunikaci*, již je prostředkem, a pomocí něhož dítě/ žák/ student může přiléhavě komunikovat s okolní skupinou, a to jak výtvarného založení, tak i bez něj. Výtvarný obor umožňuje zprehlednit soudobé i dosavadní výtvarné umění a umožňuje postupně dítěti nalézt specifický *výtvarný názor*, kdy pomocí něj uspokojuje svou tvůrčí potřebu.<sup>274</sup> Utvořený výtvarný názor je v této výchově pojímán jako důležitost v uměleckém aktivním prosazení, tedy ambici své pocity a postoje tímto jazykem sdělit okolnímu světu (což se děje právě skrze drobné školní výstavy a individuální výstupy při hodnocení). Tento průběžně utvářený a sdělovaný názor je v edukačním uměleckém procesu stále „čištěn,“ tedy kultivován do natolik ryzího uměleckého výtvaru, jaký lze posléze vyhodnotit jako *umělecky kultivovaný*. Takové zhodnocení díla (resp. osobnosti dítěte) přísluší odborníkovi-pedagogovi, přičemž tu jde zatím o **chráněné školní prostředí** jakési přípravy na umělecký život „venku.“ Pozdější hodnocení, která nastanou při případné profesionální dráze absolventa, přijde už z úst uměleckých kurátorů, kritiků, výtvarných

---

<sup>274</sup> RVP ZUŠ mluví přímo o *osobním naplnění* (Chalupský a kol., 2010: 37).

kolegů, ale konečně i z pohledu veřejnosti. S tímto hodnocením je důležité se umět vyrovnat a kriticky a se k němu postavit, popř. i zdravě vymezit. Opakované nepřijímání takové, leckdy oprávněné *umělecké kritiky*, by zakládalo v hodnocené osobnosti na pocity nepochopení a odcizení, s kterými by bylo v budoucnu radno pracovat. Proto v školní praxi zůstává taková výtvarná kritika důležitou součástí edukační praxe a od učitele-profesionála se očekává taková psychologická vybavenost, aby adekvátnost nastíněné kritiky vhodně rozpoznal a individuálně vůči dítěti uplatnil (o takové potřebě profesionalizace uměleckého pedagoga jsme hovořili v teoretické části).<sup>275</sup>

Krom rozvoje takových výš zmíněných prvků, jako je vnímání, umělecké vyjadřování, schopnost představivosti nebo uměleckého myšlení a estetický prožitek vůbec, se dítě/žák/student učí třídit tzv. *výtvarné znaky*, pojmenovat je a srovnávat. Určitý socializační prvek je budován a průběžně posilován skrze uměleckou skupinovou tvorbu tím, že vzdělávaný jedinec je průběžně při své práci nucen navazovat vztahy se spolužáky ve třídě ZUŠ, prohlubovat je, ale také se vůči některým jedincům skrze svůj výtvarný názor přímo vymezovat – jedná se o důležitý a jedinečný proces poznání, jedinečný právě pro ono již zmíněné chráněné prostředí, které školní skupina poskytuje. Respektování jiného výtvarného názoru je samozřejmou součástí této edukační reality s uvědoměním si nebezpečí včasného neodlišení takové výtvarné vyhraněnosti od samotné osobnosti druhého, resp. *negativní ztotožňování* tvorby druhého s druhým samotným, resp. s jeho osobností. Vždy je tedy důležité uvědomění, že tvorba je způsob komunikace jednoho subjektu se subjektem druhým, a to skrze medián výtvarného díla vlastního či cizího, ale není s ním vždy automaticky totožný (o čemž jsme též hojně pojednávali v teoretických kapitolách).<sup>276</sup>

Podobné, jako u oboru výtvarného, je situace i v *oboru literárním* (resp. literárně-dramatickém), kdy se namísto vyloženě výtvarné aktivity očekává tvořivost mluvní (rétorická) a slovesná (písmácká).<sup>277</sup> V tomto směru musíme doplnit, že my se v intenci naší práce nebudeme zabývat vyloženě složkou dramatickou, ale prioritně složkou literární. Chápeme však, že současné RVP ZUŠ tento umělecko-edukační obor pojímají komplexněji, než je tomu např. v literární edukaci na gymnáziích nebo v literární výchově na školách

---

<sup>275</sup> Zvláštní opatrnost v tomto směru je třeba zachovat právě u umělecké edukace ve výběrové škole, kdy se předpokládá větší míra senzitivity osobnosti vzdělávaných „tvůrčích duší“.

<sup>276</sup> O takových *negativních ztotožněních* svědčí vyloženě nepřátelské osobní vztahy na základě odlišných uměleckých názorů v celé umělecké obci, a to i mezi lidmi vzájemně si blízkými (např. tvůrčí rozpory bratří Čapků apod.)

<sup>277</sup> Chalupský a kol., 2010: 47.

základních apod. – zde je slovesná složka estetiky doprovodem lingvistického (resp. filologického) školního předmětu (např. v disciplíně *český jazyk a literatura*), otázkou však zůstává, zda jde v našem současném školství o koncepci šťastnou (o tom jsme se zmiňovali též v části teoretické, kdy jsme obecněji srovnávali literární a výtvarnou edukaci v tuzemsku).

V našem pojetí umělecké výchovy a výchovy vyložené estetické, je jak výtvarná, tak literární složka edukace součástí obecné filozofické disciplíny estetiky ruku v ruce pak ve spojení pedagogiky jako estetické výchovy. Pro naši práci (resp. tento oddíl) to znamená, že a priori neodpojujeme dramatické umění od literatury, což by bylo i v rozporu s historicko-uměleckým vývojem již z dob antické dramatiky, ale zaměřujeme se na složku literární mj. pro takové aspekty, jako je třeba předpokládaná odlišnost tvůrčích jedinců pro obě subdisciplíny (v dramatickém umění předpokládáme u tvůrce schopnost určitého extrovertního projevu, ať už vrozeného či tímto vzděláváním získaného, naopak u tvůrčího psaní a čtenářské reflexe lze předpokládat spíše osobnost samotářskou, nestojící o publikum – což však samozřejmě neplatí vždy a jednoznačně).<sup>278</sup>

Dramatickou složku ale samozřejmě respektujeme pro společný základ jazykově-rétorický, stylistický nebo historicko-literární (zejm. v teatrologii), ale např. „vyšší“ geometričnost jsme v této práci pojednávali u vyložené literárních projevů (literární kubismus, poetizmus apod.), kdy východiskem byl psaný projev, tedy *text*. Text je pojmám jak sluchově, tak vizuálně, což je pak plně ve shodě s naší výtvarnou komparací geometričnosti.

Dodejme jen, že v dramatické části literárně-dramatického oboru jsou očekávány dokonce i pohybové, herecké, hudební a loutkářské projevy, což je mnohem šířeji pojímaná estetika, než u vzdělávacího programu ZUŠ oboru výtvarného. Doslova se v něm praví, že „*obor /.../ umožňuje prostřednictvím tvořivých činností (pohybových a mluvních hereckých, slovesných, dramaturgických, hudebních, výtvarných, prací s loutkářskými prostředky atp.) rozvíjet umělecké vlohy žáka směre k divadelnímu a slovesnému projevu. Základním principem uplatňovaným ve výuce je dramatická hra, která pracuje s výrazovými prostředky dalších druhů umění (např. výtvarného, hudebního a tanečního, literárního) v jejich vzájemném propojení.*“<sup>279</sup>

---

<sup>278</sup> Podobný problém lze právě nalézt u literární výchovy v rámci předmětů všeobecně-vzdělávacích, kdy např. řešíme spojení literatury s disciplínou jazyka – zde lze mnohdy předpokládat zcela jiné nastavení osobnosti pedagoga-lingvisty, které není „kompatibilní“ s estetickým „poetou“ vyučujícím literaturu.

<sup>279</sup> Chalupský a kol., 2010: 47.

Z výše uvedené citace je patrné, že literárně-dramatický obor je v základním uměleckém školství koncipován mnohem více z díkce obecné estetické výchovy, než izolovaný obor výtvarný, neboť v sobě vlastně už výtvarný prvek obsahuje, dokonce je žádoucí jeho volba dítětem.<sup>280</sup>

Jak již bylo nastíněno u oboru výtvarného, i v literární edukaci ZUŠ je *specifický slovesný* jazyk nástrojem socializace, jen se zde zdůrazňují navíc dva prvky: schopnost vnímání *motivace druhého jedince* a učení se *řešit rozličné společenské situace*. Obojí je tu umožněno skrze tzv. *vstup do rolí*. Tento vstup však lze dítěti umožnit i ve výtvarném umění, kdy právě výtvarné dílo je **mediátorem dvou komunikátorů**, i když jedinečnou možnost zakusit diametrálně odlišnou sociální roli a pak své pocity reflektovat nám patrně nabízí spíše dramatická výchova a dramaterapie jako součást psychoterapeutických skupin. Ostatní edukační cíle, jako je rozvoj individuální emocionality či schopnost sebezpoznání, reflexe a sebereflexe, jsou obsaženy v oboru výtvarném i literárním stejně, byť opět skrze jiné instrumenty toho kterého druhu umění. Nutno rovněž zmínit, že v izolovaném oboru literární výchovy lze primárně očekávat za umělecký výstup písemný projev (prozaický, poetický, kombinovaný), i když v intenci slovesného umění patří i umělecká realizace rétorická (tedy poetická recitace s akcentací na ten který básnický obrat, poutavý prozaický přednes apod.).

Edukační obsah jak výtvarného, tak literárního (resp. literárně-dramatického) oboru je koncipován pro základní umělecké školy do dvou recipročně spjatých celků: 1) *aktivní tvorba* výtvarná/ literární (dramatická) a 2) *recepce a reflexe* výtvarného/ slovesného (dramatického) umění. U obou složek se předpokládají konkrétní dětské/ žákovské/ studentské „umělecké“ výstupy, akcentována je jejich praktická demonstrace (u výtvarného oboru jde o výstavu maleb, fotografií, keramiky apod., u slovesného se jedná o tvorbu literárního žánru či interpretaci dramaticky ztvárněnou).

Jednoznačným předpokladem v obou umělecko-výchovných oborech je dobrá a citlivá percepce předložených kanonických děl (tedy takového typu, které jsme si vymezili v teoretické části dizertace). Z hlediska vyváženosti uměleckého povědomí jde u takových ukotvených děl v konkrétním časoprostoru o důležité zapojení složek *národní* a *světové tvorby*<sup>281</sup> profesionální, ať už geometrické či jiné (stran slovesné gramotnosti je to u geometricky laděných umělců např. poezie typu S. K. Neumanna, V. V. Majakovského, G.

<sup>280</sup> V úvodní části práce jsme použili „pracovní“ neologismus *polyumělecká výchova*, zde je zde názorně předvedena.

<sup>281</sup> Rozlišení *národní* a *světové tvorby* pro edukační účely, byť literárním prizmatem, dobře charakterizuje: Peterka, 2006: 28-32.

Apollinaire apod., u gramotnosti vizuální se jedná např. o geometrické malby typu B. Kubišty, J. Čapka, V. Kandinského aj.).

V praktické tvůrčí činnosti se pracuje ve výtvarné výchově s *vizuálními znaky*, skrze ně dítě/ žák/ student poznává výtvarné materiály, výtvarné techniky, výtvarné dovednosti a rozličné umělecké postupy. U literárního oboru jde pak o kultivované vyjadřování slovem i písmem a o osobitý projev písemný, a to s užitím postupně vybudovaného specifického jazyka, spolu se složkou dramatickou se přidávají prvky kultivovaného hlasu, pohybu či gest.

Ve složce reflexivně-receptivní jde u výtvarné výchovy o schopnost nalézat vizuální symboly a kódy vůbec, následně je rozklíčovat a kontextově analyzovat jevy s nimi ruku v ruce jdoucí.<sup>282</sup> Ambicí oboru je i žákova (či již spíše studentova) teoretická povědomost ze světových a národních dějin výtvarného umění (zvláště v druhém cyklu tohoto studia, kdy se tito studenti mnohdy cíleně připravují na umělecké obory na dalších školách).

Poznamenejme, že výtvarná práce v ZUŠ může mít podobu kolektivní, ale i přísně individuální, byť zhotovovanou v kolektivu třídy, což je poněkud odlišné u vzdělávacího programu pro obor literárně-dramatický, kdy především složka dramatická předpokládá práci výsostně kolektivní: *„Těžištěm výuky je práce v kolektivu směřující od spontánního dětského dramatického projevu k vytvoření schopnosti samostatně, osobitě, přirozeně a přitom kultivovaně se vyjadřovat v sociální i umělecké komunikaci. /.../ Výuka postupuje od jednoduchých improvizací až k inscenačnímu procesu, k vytváření divadelního nebo přednesového tvaru inscenace, od tvorby drobných literárních útvarů až po vytváření scénářů atp. Dramatická hra integruje průpravné činnosti a učí žáky tvořivě přistupovat k zadané předloze.“*<sup>283</sup>

Výše uvedená citace znamená, že individuální příprava je zde naprosto respektována, ale průběžné realizace jsou očekávány kolektivně, což u výtvarné výchovy tak jednoznačné není. U existence pouhé složky literární by tato kolektivní exhibice patrně nutná nebyla, což je koncept více „kompatibilní“ s edukací výtvarnou. Kultivovanost projevu je však požadována u oboru oborů naprosto stejně, byť specifickými instrumenty pro ten který obor náležejícími. Nicméně za prameny poznání se zde považuje tzv. učivo: *„Nedílnou součástí výuky je také individuální práce se zvoleným učivem (poezie, próza, monolog, dialog, námět, téma) /.../ Předpokladem /.../ je volba přiměřené předlohy, jejích uměleckých a myšlenkových*

---

<sup>282</sup> Zde se jedná o onu *kontextovost umění*, obsáhle analyzovanou ve filozofickém celku teoretické části práce.

<sup>283</sup> Chalupský a kol., 2010: 47.

*kvalit, které se žáci při hlubším seznamování s literaturou učí rozeznávat a hodnotit. /.../ Je dbáno na kulturu projevu, na vědomé a tvořivé uplatňování základních výrazových prostředků pro sdělování.*<sup>284</sup>

Pro naše dizertační téma není stěžejní podat vyčerpávající přehled kurikulárních dokumentů školního uměleckého vzdělávání či zanalyzovat dopodrobna vzdělávací program pro základní umělecké školy, neboť pedagogický výzkum je demonstrován především pro důkaz geometrických tendencí jako průmětů „vyšší“ kultury, kde jsme navíc zvolili pouze pole výtvarné edukace. Nicméně zabýváme-li se kontextově interdisciplinárními přesahy mezi dvěma umělecko-výchovnými předměty (literární a výtvarnou výchovou), z nichž jeden (literární obor) je v RVP ZUŠ již od roku 2010 až do současnosti dokonce koncipován jako obor ne ryze literární, ale literárně-dramatický, musíme přeci jen nastínit širší pohled umělecko-výchovného terénu, který jsme si pro výzkum zvolili.

Již jsme hovořili jednak o obecných charakteristických rysech v požadavcích na uměleckou edukaci v základním uměleckém školství, jednak o specifických požadavcích pro námi vybrané dva obory (výtvarný i literární, s nezbytným přihlédnutím i k dramatické složce), ale zbývá nám pro interdisciplinární komparaci této práce zmínit krátce i tzv. **očekávané výstupy**. Nebudeme se ale zabývat analýzou požadavků RVP ZUŠ pro vytváření školních plánů ani časovou (hodinovou) dotací pro oba obory apod., i když pro ucelený pohled nám přijde vhodné tuto problematiku doplnit k náhledu v příloze této dizertační práce.<sup>285</sup> Jelikož jsme však na začátku tohoto celku hovořili o několika stupních vzdělávání v tomto typu školy, zařadili jsme do nich i věk navštěvujících a konečně i při analýze geometričnosti u dětských výtvarných prací bude na věku dítěte/ žáka/ studenta brát mnohdy zřetel (věk i pohlaví jsou u prací uvedeny), bude vhodné pro literární i výtvarný obor zmapovat očekávané výstupy z edukačního procesu, a to pro všechny zmíněné stupně vzdělávání v ZUŠ. Jak jsme již zmínili, analýza prací bude provedena – především pro ilustrativní kontext – u výtvarného oboru, výstupy ze vzdělávacích obsahů uvádíme i z oboru slovesného proto, abychom naplnili mezipředmětové téma naší dizertační práce.

Pro oba obory jsou příznačné z hlediska RVP ZUŠ dvě skutečnosti: *závaznost a ovladatelnost*.<sup>286</sup> Ty jsou povinné pouze pro dva stupně vzdělávání na této škole – pro první stupeň, tedy na konci sedmého ročníku příslušného oboru, a pro stupeň druhý, tedy po

---

<sup>284</sup> Chalupský a kol., 2010: 47.

<sup>285</sup> Příloha 2, obr. 1, 2 (Dokumenty RVP).

<sup>286</sup> Chalupský a kol., 2010: 37, 47.



absolvování ročníku čtvrtého. Ona závaznost spočívá v ovladatelnosti uměleckého minima, které je předepsáno v charakteristice oboru, tedy znamená to, že každý absolvent krom převzetí vysvědčení z jednotlivých uměleckých disciplín je vybaven konkrétní uměleckou dovedností, resp. dovedností umělecko-komunikační. K tomu se dále váže prvek *ověřitelnosti*, který dovoluje „změřit“ skrze konkrétní absolventovy výstupy (rozuměj: absolventovi toho kterého cyklu) naplnění látky. Tuto látku (obsah a její formy) musí na základě oné závaznosti absolvent dle RVP měřitelně ovládat: „*Vzdělávací obsah vymezený /.../ v ŠVP i vzdělávací činnosti /.../ musí žákovi na konci daného stupně umožňovat tyto předepsané způsobilosti ovládat. Očekávané výstupy z RVP ZUV mohou být na konci /.../ výstupy popsány v učebních osnovách ŠVP překročeny.*“<sup>287</sup>

Pro úplnost nutno dodat, že pro stupeň studia přípravného, stupeň studia pro dospělé a rozšířené studium rámcové osnovy žádné výstupy nestanovují, konkrétní umělecká škola si je tvoří v ŠVP sama, a to s ohledem na individuální jedincovu potřebu a po interakci mezi učitelem a vzdělávaným (z uvedeného se ale ve výzkumném materiálu setkáme pouze s artefakty dětí ze přípravného stupně).

Podívejme se na věc konkrétněji: u výtvarného oboru je po absolutoriu sedmého ročníku prvního stupně očekávána schopnost poznávání a sebepoznávání, která se váže na jeho individualitu. Od jedince se zde očekává, že si stanoví tzv. dílčí cíle svého výtvarného poznání, tvorby a komunikace a tyto dokáže uvádět v život. V tomto stupni se jedinec konkrétně setkává s **výtvarnou geometrií**: samostatně rozpozná výtvarné prvky plošné tvorby a tvorby prostorové (objektové), zcela vědomě používá tvůrčím způsobem geometrické prvky – bod, linie, prostor, tvar, plocha, objem. Kromě toho tvoří s dovedností světelného spektra, odstínů barev a textury. Dokáže se orientovat ve vlastnostech a vzájemných výtvarných vztazích jak v těchto geometrických prvcích, tak v instrumentech a jevech obrazové shody, barevného kontrastu, výtvarné repetice, umělecké dynamiky a gradace, pohybu, konkrétního časoprostoru, rytmu atd.<sup>288</sup> Od absolventa se rovněž očekává, že výše uvedené jevy dokáže vzájemně porovnávat a vyslovovat o nich *estetický soud*. V aktivní tvorbě je schopen používat základní umělecké techniky vizuální komunikace jak plošně obrazové, tak objektové, dále umí využít akční tvorby na základě smyslových vjemů, které dokáže specifickým výtvarným jazykem transponovat do uměleckého artefaktu. Dokáže pracovat jak s fantazií, tak s reálnými

---

<sup>287</sup> Chalupský a kol., 2010: 37.

<sup>288</sup> Teorii *prostoru* a *plochy* (geometrické aspekty) a *kontrastu*, *repetice*, *gradace* a *pohybu* se zabývá nejen teorie výtvarného umění, ale i disciplína literární teorie – jde o shodné termíny v zásadě stejné estetické koncepci, byť odlišně umělecky vyjádřené.

podněty, které mu jsou inspirací. Tvar, barvu a prostor je schopen načrtnout ve výtvarné kompozici a ordinálním vyjádřením je schopen změnit všední realitu v jev naprosto nový, ojedinělý.<sup>289</sup> U reflektivní složky výtvarné edukace se od jedince očekává orientace v uměleckých slozích, směrech a výtvarných pojmech, schopnost samostatného výběru z kulturní nabídky světové i národní produkce, a to jako inspiraci pro své počiny.<sup>290</sup>

U literárního oboru (bez přihlídnutí k linii dramatické složky) se ve stejném stupni uměleckého vzdělání po sedmi letech docházky od jedince očekává schopnost vhodného výběru literární předlohy pro chystaný aktivní výstup, ať už samostatně či s pomocí profesionála-pedagoga (zejména: poezie, próza, dramatická předloha, téma, námět na téma). Tuto předlohu je schopen uvést v život a dokáže projevit osobní zaujetí a tvořivý až expresivní přístup k uchopení oné látky, přičemž se očekává důkaz přesvědčivosti. Dále se jedinec orientuje v elementárních principech tvůrčího psaní, kdy je schopen písemně připravit alespoň malý dramatický plán, rovněž i literární tvar, ať už za pomoci spolužáků či učitele. Podobně, jako v oboru výtvarném, je zde kladen důraz na vyjádření emočních pohnutek, inspirace, fantazie a originalnosti. Nicméně, co je pro oba obory důležité, byť se to v programu výtvarném nepraví, je určitá schopnost odlišit vyšší od obyčejného, někdy dokonce hrané od pravdivého. V literárním programu se vyloženě praví: „*(Žák – pozn. autora) rozpozná, kdy /.../ jde v rámci daného žánru o pravdivé jednání.*“<sup>291</sup>

Pravdivost, schopnost odlišit pravdivé od hraného – to by mělo být patrně požadavkem nejen ve složce literární, i když u výtvarného oboru jsme hovořili o schopnosti absolventa orientovat se v uměleckém díle a umět jej rozklíčovat, což souvisí i se schopností rozpoznat pravdu od falše.<sup>292</sup> U receptivně-reflektivní složky je kladen důraz na schopnost zhodnocení literárního díla s upotřebením **vlastního kritického názoru** a se znalostí dosud získaných poznatků o národní a světové literární produkci a kultuře. Zde se jedinec ve studiu seznamuje právě s kanonicky ukotvenými díly, o kterých jsme již mnohokrát hovořili a některá pro demonstraci uváděli, a očekává se od něj určitá schopnost komparace těchto děl. V oboru uměleckých oborech se požaduje výchově ku kritice k vlastní práci a vhodné kritické reflexi k uměleckým výtvorům druhých, což je i ona socializační dovednost, kterou nám škola

---

<sup>289</sup> Více o tom: Chalupský a kol., 2010: 38.

<sup>290</sup> Chalupský a kol., 2010: 48.

<sup>291</sup> Chalupský a kol., 2010: 48.

<sup>292</sup> Otázkou pravdy, pravdivého jednání či odlišení kulturní hodnoty od lžihodnoty jsme se zabývali v teoretické části disertace, konkrétně ve filozofickém pojednání.

nabízí skrze chráněné školní prostředí na poli umělecké pedagogiky.

Po absolutoriu čtvrtého roku studia druhého stupně je již jedinec profilován jako osobnost samostatně řešící umělecké problémy – ve výtvarném oboru je schopen experimentální tvorby, diskuze nebo argumentačního dialogu při zachování respektu vůči ostatním výtvarným pohledům, ale též je schopen podstoupit určitou obhajobu své vlastní tvorby před kolektivem (třídou, učiteli, školním výstavním týmem). V průběhu procesu tvorby je sto změnit dosavadní postup práce a vybrat vhodnější nebo originálnější. Má do určité míry zažité vizuální znaky a symboly, dále „využívá **analýzu, syntézu, parafrázi, posuny významu, abstrahování**; rozlišuje a propojuje **obsah a formu**, vědomě uplatňuje výrazové a **kompoziční vztahy** a osobitě je aplikuje, /.../ **z různých úhlů** zkoumá podoby světa a mezilidské vztahy, je schopen konceptuálního myšlení z hlediska času, lokality, ekologických či **kulturních souvislostí**; dává hlubší myšlenkový význam akcím, objektům a instalacím; na úrovni samostatně pojaté tvorby se stává nezávislou, samostatnou osobností zná **obrazotvorné prvky** plošného i prostorového vyjádření, jejich výtvarné a výrazové vlastnosti a vztahy; správně používá odbornou terminologii vztahující se k dané oblasti,<sup>293</sup> což jsou v zásadě opět podobné požadavky i pro oblast literárního oboru. Navíc tato estetická příbuznost je dokázána i skrze geometrický (resp. vyloženě kubistický) přístup k tvorbě – analýza a syntéza jsou základními požadavky pro vyzrálou práci jak s díly obrazovými, tak slovesnými, navíc ony významové posuny či prostá abstrakce je principem „ryzího“ uměleckého počínu.

Zkoumáním díla nebo skutečnosti optikou rozličných úhlů pohledu (což se úzce týká našeho tématu) se v podstatě naplňuje princip kubistické teorie jak výtvarné, tak literární: za didaktický příklad uveďme geometrické skládání ryze matematických (geometrických) útvarů do (někdy i zdánlivě) nesourodého výsledku. Ve výtvarném umění je to nejen prvotní kubistická tvorba, ale i ostatní avantgardní geometrické variace celé první poloviny dvacátého století, ale dále (kubofuturismus, neoplasticismus, abstraktní tvorba apod.) s příklady např. B. Kubišty, J. Čapka, P. Picassa, P. Mondriana apod.,<sup>294</sup> v umění slovesném bychom zvolili s přihlédnutím k tématu dizertace za vhodný didaktický vzor kupř. díla K. Čapka či N. V. Gogola, ale i některé počiny V. Havla apod.

U prvního literárního zástupce je kubistický rozměr skládání reality dobře patrný v části noetické trilogie *Povětroň* (aditivní tvoření identity havarovaného), ale tyto rysy bychom v posunu interpretace našli i u *Hordubala* (jednotlivé verze vysvětlování

---

<sup>293</sup> Chalupský a kol., 2010: 38.

<sup>294</sup> Tyto tendence jsme podrobněji popisovali v teoretické části práce.

neuspokojivé partnerské situace mající příčinu už v době jeho pobytu v USA, a to na základě vnitřního monologu protagonisty + další pohledy vedlejších postav),<sup>295</sup> u ruského představitele je tato syntéza dobře patrna v *Bláznových zápiscích*,<sup>296</sup> což spolu s analytickým požadavkem RVP naplňuje umělecko-výchovný přístup zcela, jakož i *Antikódy* V. Havla, které jsou navíc i výtvarně (resp. graficky) v knize patrné.<sup>297</sup>

Již miňovaná citace z RVP očekává i onen absolventův přesah do kulturních souvislostí - zde předpokládáme, že kromě kontextů masové (event. i spotřební, denní či všední) *kultury živé*<sup>298</sup> se umělecky edukovaný jedinec kontextově orientuje v „mrtvé“ kultuře, která je již kanonicky definovaná. K tomu se i v literární části RVP konkrétně sděluje, že jedinec: „*uvádí vybrané dílo do sociokulturních souvislostí, je schopen uchopit téma a použité prostředky, hodnotí /.../ literární dílo včetně způsobu jeho provedení, /.../ je schopen hluboké sebereflexe,*“<sup>299</sup> přičemž v konkrétním přístupu na základě těchto předpokladů jedinec „*samostatně vybere vhodnou předlohu pro individuální tvorbu (poezie, próza, dramatický text, námět, téma) a osobitým způsobem ji realizuje, /.../ literárním zpracováním vytváří náročnější texty zpracováváné z hlediska sdělnosti obsahu, tématu, použité, formy, stylu a žánru, uplatňuje výrazové prostředky jak dokumentární slovesnosti, tak i vybraných literárních žánrů a autorsky s nimi pracuje, vědomě používá základní výrazové prostředky pro sdělování,*“<sup>300</sup> apod.

#### 4.2. Metodika, hypotézy... Probandi?

Bylo nastíněno, že každá konkrétní ZUŠ si pro své studijní obory vytváří individuálně své učební, resp. výchovné osnovy (Školní vzdělávací program, ŠVP). V intenci našeho tématu a zaměření na obory literární a výtvarné výchovy jsme se nevyhnuli jistě sondě v obou těchto oborech, nicméně nebylo by v rámci dizertační práce možné postihnout geometrické tendence realizované skrze uměleckou činnost v obou oborech, a už vůbec ne skrze všechny

---

<sup>295</sup> Viz Čapek, 1998 – část *Hordubal a Povětroň*.

<sup>296</sup> Viz Gogol, 2017.

<sup>297</sup> V této souvislosti je užít i termín **typogramy**, které autor tvořil již v 60. letech minulého století (Havel, 1966). Typogram se jinak používá v kartografii jako tzv. kartodiagram a ukazuje jevy skrze n-úhelníky s několika parametry naráz (souv. Čapek, 1992).

<sup>298</sup> *Živou kulturou* máme zde na mysli jak aktuální prožívanou a spotřebovávanou společenskou uměleckou (resp. kulturně-uměleckou) realitu v ještě nezakotvené kanonické definici, čímž nemyslíme, že jde pouze o kulturu nutně „nižší.“ Přívlastkem „mrtvá“ zase nemíníme výhradně kulturu aktuálně nic nesdělující, nejde o opozitum k „výšce“ č profesionalizaci kultury dnešní, pouze o historicky uchovanou památku.

<sup>299</sup> Chalupský a kol., 2010: 39.

<sup>300</sup> Chalupský a kol., 2010: 49.

tuzemské základní umělecké školy či snad dokonce školy jiného typu, byť umělecké. Vybrali jsme tedy pouze *obor výtvarný* na jedné konkrétní *základní umělecké škole*, kde byl realizován výzkum v roce 2020, a to průběžnou docházkou dizertanta do výuky, navíc samozřejmě po domluvě s vedoucím pedagogem oboru.<sup>301</sup>

Vzorek probandů byl definován takto: 1) *Děti* spadající věkově do posledního ročníku mateřské školy (pětileté, event. šestileté), 2) *žáci* spadající věkově do prvního a druhého stupně základní školy (šest/ sedm až patnáct/ šestnáct let) a 3) *studenti*<sup>302</sup> spadající věkově do středoškolské docházky (od patnácti/ šestnácti let výše).<sup>303</sup> To znamená, že se nacházíme na poli stupně 1) *přípravného ročníku* výtvarného oboru, poté v edukaci výtvarného oboru 2) *prvního stupně* a nakonec výtvarného oboru 2) *druhého stupně*. U přípravného ročníku šlo dokonce o plné využití této edukace v souladu s RVP ZUŠ – tedy dva roky „přípravky“, u prvního stupně šlo o edukaci sedmiletou a u stupně druhého o edukaci čtyřletou. V posledním stupni, tedy třetím, bylo možno se setkat s žáky jak povinné školní docházky (PŠD) v základní škole, tak ojediněle i se studenty středoškolskými. Detailněji zařazení jednotlivých probandů<sup>304</sup> nepopisujeme, neboť to není pro tuto práci ani nijak účelné. Šlo nám spíše o *průřezově-ilustrativní vzorek* skupiny jedinců v duchu synchronní pedagogicko-umělecké sondy do jejich výtvarné práce, na které si budeme demonstrovat vše to, co jsme si ukázali v teoretické části dizertace. Konstatujeme jen, že celkový počet probandů byl 65, z toho 18 chlapců a 47 dívek, přičemž nejmladší měli 5 let, nejstarší pak 16 let.

Co se týče *výběru výtvarných prací*, tak jejich celkový počet jsme si stanovili na 405 artefaktů,<sup>305</sup> což jsou převážně výtvarná díla plošné tvorby. Ojediněle se objevily v průběhu výzkumu i objektové práce, což bylo díky zachování volného výběru umělecké techniky, navíc pokud byl takový výběr vhodný (u zhotovení díla na základě předchozího dlouhodobě promyšleného konceptu byla tato benevolence žádoucí, naopak u studia zátiší by to prostě nešlo). U probandů jsme v přílohové části záměrně uváděli pohlaví a věk, a to pro lepší ilustrativní kontext jejich tvorby – resp. co do možnosti určité dílo vytvořit v daném věku a

---

<sup>301</sup> Údaje o školách a autorech jsou v dizertaci anonymizované.

<sup>302</sup> Přesto, že RVP ZUŠ hovoří na všech stupních docházky pouze o *žácích*, záměrně jsme se přidrželi triády *dítě – žák – student*, abychom názorněji demonstrovali zastoupení MŠ – ZŠ – SŠ.

<sup>303</sup> Věková kategorie dětí MŠ se zde mírně variabilně lišila v návaznosti na možný odklad či naopak předčasný nástup do povinné školní docházky, u SŠ byla situace obdobná.

<sup>304</sup> V intenci výzkumu se užívá zavedený termín *proband*, my zde pracujeme i s termínem *jedinec*, a to vždy v návaznosti na konkrétní kontext (např. z psychologického úhlu jedinec, z úhlu statistiky proband apod.)

<sup>305</sup> Pod konkrétními čísly jsou práce demonstrovány v Příloze 3 (Obrazová část).

také pro dokreslení určitých převažujících prvků v tvorbě, typických pro to které pohlaví. Zde se zastavíme, neboť je nutné sdělit, že se nám nepotvrdila mnohdy u veřejnosti zažitá představa o automatické synchronizaci např. barevnosti s červenou paletou (odstíny růžové, nachové, nafialovělé...) či měkkých kompozic (oblejší tvary, měkký kontrast, sklon k romantičtějšímu ladění obrazu), naopak tomu mnohdy bylo zcela obráceně. Dále vyvracíme (opět mnohdy laický) názor, že ku geometrickému ladění právě té „základní“ geometrie jsou více náchylní muži (v našem případě chlapci) – jak si ukážeme, mnohá přísně geometrická díla byla tvořena s chutí a nasazením právě ženami. Ohledně uvádění pohlaví jedinců musíme dodat, že primárním záměrem tohoto výzkumu bylo učinit výzkum v *koedukované*<sup>306</sup> skupině s rovnoměrně zastoupenými oběma pohlavími, což se nepodařilo. Příkládáme to např. pro chlapce méně lákavému obsahu učiva výtvarného oboru než by bylo technicky zaměřené nedobrovolné vzdělávání, navíc prvotní ročníku (zvláště ty dva přípravné) jsou vyloženy zaměřeny na trpělivou, zprvu nezáživnou kresebnou práci, která je již obsažena na škole základní, byť v daleko menší míře než zde. Výsledek nám ukázal, že ve výtvarném oboru převažovalo pohlaví ženské.<sup>307</sup>

Co se týče výběru jednotlivých ročníků, nebylo možno vždy plně sladit rovnici konkrétní ročník = věk dítěte, třída apod., což bylo dáno jednak již zmíněnými odklady školní docházky do běžné základní školy, ale i předčasnými nástupy do PŠD a někdy tedy i dřívějšími nástupy do výtvarného oboru ZUŠ (škola někdy přihlížela i k posudkům z pedagogicko-psychologických poraden, které, byť ojediněle, poukazovaly na výraznou dispozici a vyloženou vhodnost k uměleckému vzdělávání v rámci celkové pedagogicko-psychologické diagnostiky. Dále v průběhu docházky do uměleckého vzdělávání docházelo (ve dvou případech i v době našeho výzkumu) i k odlivu některých jedinců, a to buď prostě pro nezábavnost výtvarné edukace či z jiných důvodů. My se tedy v naší práci nebudeme zabývat konkrétním přidělením ročník = věk, neboť někdy docházelo i ke z hlediska věku smíšenému vyučování, a to díky „výpadkům“ z výuky – jednou pedagoga, jindy žáků, zároveň i k různým přesunům dětí, byť víceméně ojedinělým. Nicméně taková kritéria či jejich ne/dodržení není pro naši práci nijak rozhodující, neboť budeme vybrané práce analyzovat a nalézat v nich: 1) jednak prvky prosté geometrizace, a to takové, kterou jsme popisovali v teoretické části disertace, 2) jednak „vstupy“ oné „vyšší“ kultury kanonicky ukotvené do výtvarných artefaktů jedinců. Takové jednotlivé případy si popíšeme z více úhlů,

---

<sup>306</sup> Tj. výchovně-vzdělávací proces uplatněný u obou pohlaví společně.

<sup>307</sup> Při demonstraci dětských výtvarných děl budeme vždy uvádět např. **Obr. 26.** Rozumí se tím číslo obrázku uvedené v Příloze 3, konkrétně z Obrazové části, neboť přílohy mají celkem tři části.

přičemž pamatujeme i na možnosti tzv. *ovlivnění subjektu hodnotitele*, kterému se ne vždy v pojednáních uměnovědných, resp. umělecko-výchovných zcela vyhneme. V každém případě se budeme snažit udržet si v co největší míře kritický odstup.

Terénní výzkum ověřoval následující **výzkumné hypotézy**:

za první, *u probandů v základním uměleckém vzdělávání se uplatňuje tzv. prostá geometrizační popisovaná v teoretické části disertace*

za druhé, *u probandů v základním uměleckém vzdělávání lze nalézt prvky umělecké geometrizační typické pro profesionální výtvarnou produkci,*

přičemž, *pro obě výzkumné hypotézy byl předem stanoven vzorek probandů odpovídající vzorku školní docházky mateřské, základní a střední školy.*

#### 4.3. Analýza výtvarných prací

V následujících podkapitolách se pokusíme nalézt ve výtvarných projevech jedinců elementární geometrické prvky, které jsme popisovali v teoretické části práce (kupř. linie, hranol, trojúhelník apod.), a odlišit je od geometrických prvků „vyšších“, tedy - jak už jsme několikrát řekli - kulturně ukotvených, profesionálních, které prostou řemeslnou výtvarnou práci povyšují na dílo, tedy umělecký počín s významnou nadhodnotou (náznaky osobité výtvarné zkratky, záměrné tvarové deformace apod.). Musíme mít vždy na paměti vliv **subjektu autora** (hodnotitele), proto každá interpretace není nikdy naprosto přesným odrazem osobnosti zhotovitele, resp. je jeho odrazem, ale není vždy odrazem věrně čitelným. Některé aspekty se však, jak uvidíme, odlišit s různou mírou osobní interpretace dají a budeme je moci i přehledně seřadit. Pro takový přehled jsme volili následující kategorie, jejichž motivy se nejvíce uplatňují jako studijní nácviky ve školách: *biedermeierovská témata*<sup>308</sup> nižší geometrizační zátiší a kompozice s květinou, „vyšší“ umělecký přesah biedermeieru, geometrické zpracování lidské postavy, portréty a zvířat a geometrizační neživých objektů.

Po této analýze přejdeme k některým průmětům (prvotním pokusům o tyto průměty) kultury „vyšší“, přítomným ve školních pracích probandů v podobě geometrizační typické pro profesionální umělecké směry, jak jsme je nastínili opět již v části teoretické (kubismus, případně kubofuturismus, neoplasticismus apod.), budou-li se vůbec v těchto pracích

---

<sup>308</sup> **Biedermeier** se uplatňuje jak ve výtvarném (A. Machek), tak literárním umění (M. D. Rettigová) v podobě zákoutí, dvorků, měšťanských interiérů či portrétní tvorby (souv. Assmann a kol., 2008). Ve výtvarné výchově jeho náměty hrají důležitou roli při stavbě prvotní základní kompozice – kresbě zátiší s květinou, později portréty.

vyskytovat. Pokud se ale neobjeví tyto prvky v dílech jako plně manifestované, ukážeme aspoň jejich možný nástin. Některé školní práce budeme konfrontovat s ukázkami děl profesionální tvorby,<sup>309</sup> nebo tyto ukázky použijeme jen jako ilustrativní dokreslení možných souvislostí. Specifickými pracemi dětí/ žáků/ studentů jsou kresby a malby se zakomponováním **písmo či znaku**,<sup>310</sup> jedná se buď o **ilustrativní slovní doprovody**, které srovnáváme s profesionální tvorbou samotné výtvarné výpovědi.<sup>311</sup> Zajímavé je v tomto směru srovnání zejména s žánrem dětského **komiksu** či komiksové tvorby pro dospělé<sup>312</sup> (u školních prací, nikoliv nutně komiksových, jde konkrétně o obr.: 243, 297, 344, 339 a 366) nebo o stručná **loga a značky** (obr. 215, 236, 213).

Dodejme ještě, že z baterie školních prací jsme nepopisovali zcela každý obraz, i když jsme jich analyzovali převážnou většinu. Některé práce jsme nechali zařazené jen pro úplnost terénního výzkumu – celkového nasbíraného materiálu.

#### 4.3.1. Geometrizační zátiší a květin – jednoduché geometrické prvky

Začneme nejprve u kompoziční geometrizační, tedy geometrie prosté, založené na principech **perspektivního zobrazení** objektů při znalosti takových geometrických zákonitostí uplatňovaných ve výtvarném umění, jako je zobrazení (kresba) v prvním plánu (popředí), zobrazení v druhém plánu (pozadí), rozložení geometrických tvarů do čtyř kvadrantů výtvarné plochy (horní levý a pravý kvadrant, dolní levý a pravý kvadrant), střed obrazu či kresba v intenci zlatého řezu (o tom dále). Takové principy jsou kupř. patrné na obr. 16, kdy se šestiletá dívka snažila zachytit vázu s květinami. Ztvárnila poněkud plošně objekt vázy i rostlin, přičemž není zcela jasný ubíhající horizont podstavce (stolu), kde objekt stojí. Ani samotná hmota vázy není objektivně srozumitelná, i když recipient může „objektovost“ dedukovat ze samotného zadání zátiší. V zásadě vidíme pouze jednotlivé plochy – vázu s květinou ve středu obrazu, odpadlé lístky v pravém dolním kvadrantu a zachycený stůl. Na šestiletého jedince jde ale o celkem zdařilý výstup, neboť realisticky je obraz srozumitelný.

---

<sup>309</sup> Viz Příloha 1 (Ilustrativní část).

<sup>310</sup> Srov. ukázky: obr. 9-25 a 30, 31, 33 a 34 z Přílohy 1.

<sup>311</sup> Tyto doprovody se mezioborově v literárně-výtvarné estetice prostřednictvím profesionálů uplatňují zejména v podobě žánru **komiksu** (různé jeho kompozice viz obr.: 37–44, 48, 49, 51–53, 61–75, 84–107 z Přílohy 1), **kresleného vtipu s textem** či přímo tzv. **stripu** (obr. 46, 50, 56–60 z Přílohy 1) či **vtipu bez slovního doprovodu** (obr. 47 z Přílohy 1), v případě literatury pro děti a mládež i skrze **leporela** (obr. 45 z Přílohy 1) nebo prostý **ilustrativní doprovod** u naučných příběhů (obr. 76–83 z Přílohy 1, ať už s textem či bez něj) či **učebnicového / školního materiálu** (obr. 54, 55 z Přílohy 1).

<sup>312</sup> Takové ukázky jsme zařadili poměrně široce v ilustrativní příloze práce, neboť jde o rozličná geometrická provedení celku a detailu, a to jak celkové kompozice komiksové stránky dělené na různé typy „okének“, tak o různé typy písma či jejich prolínání. (konkrétně obr.: 37–44, 48, 49, 51–53, 61–75, 84–107 z Přílohy 1).



Určitá pastozita způsobená silou štětce a barevný kontext s liniovými detaily vázy sice práci posouvá do roviny práce nejen řemeslné, ale už výtvarné, nicméně nejde zatím o žádný prvek umělecké nadhodnoty. Určitou originalitu je vždy možné ale nalézt v osobitém ztvárnění, zde např. stínů (v hnědočervených odstínech pozadí), které jakoby naznačují „futuristický“ pohyb statického obrazu, dávají mu živost. Je evidentní, že dítě zatím není sto uchopit zcela v plné šíři základní geometrické prvky tak, aby je v projevu perspektivně použilo, přičemž znalost naprosto základních útvarů (bod, přímka, trojúhelník, kruh) zde již nalezneme. Lze konstatovat, že na tomto příkladu vidíme pouze snahu o zachycení reality na základě elementární geometrie. Podobnými způsoby můžeme na příkladu zátiší hodnotit i obr. 6 – 12, které malovaly děti různého věku, přičemž jde o horizontální zpracování objektů. Prostá geometrizace se zde u jednotlivců liší především zpracováním kruhovitého tvaru (část džbánu) a některé hyperbolické prvky či prosté křivky zachycujících objektů. Opět tu ale jde pouze o nekonzistentní záznam jednotlivostí - útvary jakoby „plavou“ v obraze, jsou stále plošné. Zajímavý je u výše uvedených prací přechod mezi prvním a druhým plánem kresby – hranice mezi podstavcem a pozadím (tedy stěnou za džbánem a ovocem), ta je vyznačena u různých dětí odlišně: někteří nejsou schopni vytvořit rovnou čáru (přímku) a vzniká zde zajímavá vlnovka. Kontrast vyznačují ostrým přechodem dvou barev, což u obr. 16 zcela chybí – tady patrně dívka prokazuje svou vnímavost při zásahu světla a stínů působících na objekt, což vidíme i u pravého dolního kvadrantu jejího díla (stín). Dívka na obr. 16 je tedy evidentně více poučena, než zhotovitelé obrazů 6 - 12.

Zůstaneme-li ale u příkladu zátiší, poněkud silnější posun v uchopení geometrie je patrný u obr. 13, 14 a 15, ze kterých sice stále lze vyvozovat neschopnost geometricky objektově kreslit, nicméně onen „handicap“ při evidentních snahách zobrazit už složitější kompozice se zde může klasifikovat jako umělecký, tedy svým způsobem originální. Samozřejmě není ještě na místě tyto práce hodnotit jako práce založené na znalosti nějakých např. orfistických či fauvistických prvků, ale úporná snaha o zachycení několika geometrických linií (horizontální vzdálenost, tvary objektů, pozadí a popředí či vrstvení tapisérie apod.), která z kompozic čiší, je ve výsledku originálně zpracována, a to mimoděk. Už jen fakt, že pedagog práci vedl tímto směrem či ponechal tento výsledek jako dostačující a konečný, to je možné hodnotit jako geometrické formování na základě nějaké znalosti „vyšší“ geometrizace. Patrné je to i na obr. 13, který zachycuje naprosto markantní silné kontury, které evokují španělské či latinsko-americké malby. Na obr. 14 se sice můžeme jen

domnívat, o jaké detaily v pozadí jde, ale celková **kompozice**<sup>313</sup> je svým střídáním plošného tvarování a jemné kresebné linie vyvážená. Dále třeba osmiletá dívka na obr. 15 však oproti druhým počínům zvolila měkčí ladění původně ostrých geometrických tvarů, což lze hodnotit také jako originální její výtvarný výraz. Lze tedy konstatovat, že obr. 13, 14 a 15 jsou tvořeny na základě znalosti prosté geometrie, nicméně jednotlivé **deformace geometrických útvarů** je posouvají do práce s výtvarnou nadhodnotou, byť jde o nadhodnotu profesionálně nevýznamnou, dětskou. Podobným příkladem by mohl být obr. 32, který se snaží zachytit oba plány (popředí i pozadí) s významným dvoubarevným kontrastujícím středem, přičemž musíme brát ohled na jedincův věk. V každém případě v pravém horním kvadrantu chlapec ponechal světelný odraz, je už ale poněkud lhostejné, či z vlastní vůle nebo za pomoci učitele. Dodejme jen, že kromě obr. 14 není nikde patrna znalost zákonitostí zlatého středu (o tom dále), což dokládá fakt, že se jedinci s tímto geometrickým jevem dosud nesetkali. Podobnými příklady jsou i obr. 102 – 112, byť zhotovené jedinci různého věku a též různě více či méně kompozičně zdařilé: u obr. 112 namalovala jedenáctiletá dívka celkem dobrou vázu s kyticí blížící se kompozici středové, tedy nikoliv v již zmíněném **zlatém řezu**,<sup>314</sup> nicméně mírný posun (ať už byl záměrný či nikoli) směrem do levé poloviny obrazu narušuje základní symetrii a také prosvětlení pozadí v pravém horním kvadrantu. Dále i dobré prokreslení zelené vázy (odlesky a mnohovrstevnatost) ukazují na geometricky poučeného zhotovitele. Nutno dodat, že určitá dynamika zprvu klidně laděného motivu je dosažena i pastózními tahy štětcem zpodobňujícím vlnky v levém středu formátu, jakož i dokonale ztvárněné textilie za použití ladně kreslených křivek ultramarinovou a růžovou temperou, jež je pro školní práci velmi vhodným materiálem.

Z výše uvedené řady se ale ještě vymykají dvě díla: obr. 105 a 111, přičemž první je komponován do několika elementárních plošných tvarů (obdélníky, trojúhelníky – váza s atributem na ploše) a linií (stonky rostlin), které teprve ve výsledku působí objektivě. Jemná rotace ve směru hodinových ručiček dává spolu s výraznou paletou obrazu **neklidný pohyb – život**. Jiným příkladem je druhý obraz, kde objekt (váza s květinou podobající se spíše

---

<sup>313</sup> **Kompozici** rozumíme souhrn pravidel pro uspořádání základních i ostatních prvků v díle, a to jak ve výtvarném, tak literárním. Pravidla pro malbu jsou tvořena na principech: 1) *role* (základní skladba), 2) *rytmu* (repetice prvků), 3) *symetrie* (uspořádání prvků kolem osy nebo středu), 3) *proporce* (úvaha o velikosti jiných objektů) a 4) *kontrastu* (rozdílná postavení prvků). Srov. obr. 108 Příloha 1 (Ilustrativní část) - *Vitruviánský muž* Leonarda da Vinciho či obr. 109 Příloha 1 (Ilustrativní část) - prostorová kompozice.

<sup>314</sup> **Sectio aurea** – ve výtvarném umění jde o ideální poměr přibližně 1:0,618 pro proporce mezi délkami, přičemž vzniká rozdělením úsečky na její dvě části tak, že poměr větší ku menší se rovná poměru celé úsečky k části větší, vzniká např. **zlatý obdélník** (obr. 110, Příloha - Ilustrativní část) či **pentagram** (obr. 112, Příloha 1 - Ilustrativní část). Taková kompozice je z hlediska psychologie umění vnímána esteticky lépe (srov. Kulka, 1990).

stromu) je jakoby plošně vystříhán z papíru a nalepen na čtvrtku, čemuž ve skutečnosti tak není – jde o malbu temperovými barvami. Navíc zde zcela splývá váza s rostlinou, dokonce jakoby plošně prostupuje i podstavec (stůl). Na tom by nebylo nic zajímavého až do chvíle, kdy si všimneme základní kompozice objektu, totiž že objekt (váza s květinou) je volen do základní středové symetrické a horizontální osy, kdy vlastně rozděluje obraz na dvě naprosto stejné poloviny asi jako bychom papír v půlce překlopili a malbu z jedné poloviny obtiskli na druhou. Kdyby ovšem desetiletá zhotovitelka do pravého horního kvadrantu nenamalovala mohutnější žlutookrové květy a v dolním pravém kvadrantu neumístila repetiční linie, obraz by působil opravdu velmi staticky, stroze a neživě. Tímto dokreslením, spolu s geometricky nakloněnou rovinou podstavce, však dílo povýšila na **pohyblivý komunikátor**.

Z hlediska již zmíněné kompozice ještě u obr. 103 a 109 dodejme, že zde jsou objekty (vázy) nakresleny nejen pouze středově, ale dokonce snímají jen horní část motivu (část vázy s květinou) – geometrická kompozice se podobá spíše portrétní fotografii. Poučitelnější jsou ale zhotovitelé obr. 112 a 113: u prvního bychom se blížili kompozici zlatého řezu, u druhého jde sice o horizontální zobrazení předmětů víceméně v dolní části obrazu, nicméně horizontálním formátem na výšku je ladění vyvážené. To u obr. 114 a 117 se jedná o určité respektování **kompozice zlatého řezu**, přičemž první práce je poněkud dynamičtější díky zvolené červení v pozadí.

Složitější a ještě zajímavější je situace na obr. 29 a 30 a obr. 46 – 48. U všech prací jde o zachycení více geometrických útvarů, přičemž u obr. 29 se pokusil sedmiletý chlapec klasické zátiší zpracovat osobitě geometricky, a to zcela: jednotlivé objekty poskládal již ze samotných barevných trojúhelníků a své dílo ještě olemoval rámem opět s geometrickými prvky. Pravda, jedinec nemohl mít tušení o „vyšší“ geometrii kubizmu či malbě pointilizmu apod., nicméně už samotný přístup dodává dílu zcela originální rozměr – je na svůj věk umělecky **nadstavbově obohacený**, osobitý. Ponechme stranou nedokonalé uchopení celkové kompozice, horizontálních úběžníků, deformaci tvarů apod.

U ostatních prací, tedy obr. 30 a 46 – 48 jde už o zachycení mnoha geometrických útvarů (kruhové prvky, několikeré linie, mnohočetné body – struhadlo) a také zobrazení vícero plánů, obrazy jsou složité. Těžkost zpracování spočívá jednak ve **shluku těchto rozmanitých útvarů**, které se navíc různě překrývají, jednak ve vyrovnání se s kolorací světla a stínů. Povšimněme si také, že na obr. 46 je expresivně laděná malba celkově (rozšafné tahy, rychlost projevu), ale už zde je, podobně jako na ostatních, hůře realisticky zpracovaná váza s kruhovitým tvarem. Ostatní geometrické tvary zůstávají věrně zachycené –

jde o rovné útvary (trojúhelníkové objekty, kuželové náznaky apod.). Lze tu konstatovat jednak prostou geometrizaci (která s přihlédnutím k věku probandů je více či méně zdařilá co do základního realistického originálu), jednak posun do originality a také dovolení takového posunu učitelem (zejména obr. 29). Tady už lze poněkud opatrně mluvit o náznaku „vyšší“ geometrie, především vyvážeností geometrických bodů – detailů (struhadlo) a těžkých objektů (láhev), přičemž střídání detailu a celku, plochy a objektu, kulatého a hranatého je celkem dobře zachycena. Ona „vyšší“ geometrie je zde samozřejmě neuvědomělá dítětem samotným, ale pod kuratelou uměleckého pedagoga, který má o ni odborné povědomí, z díla prosakuje. Nutno doplnit, že existenci tzv. **zlatého obdélníku**<sup>315</sup> patrně ještě zhotovitelé neznají, nicméně lze na ně v jeho intenci působit mimovolně, a to opět skrze poučeného pedagoga.

Poněkud silnější a zajímavější estetický dojem co do složitější geometrizace můžeme získat z obr. 91 a 99 – 101, u všech jsou celkem věrně zachyceny základní středové objekty (ovoce, váza apod.), přičemž u prvních dvou je statická kompozice doladěna liniovou kresbou (u obr. 99 je to pozadí v levém horním kvadrantu, u obr. 100 jde o detailní zpracování objektu v levém dolním kvadrantu). Jedná se tedy o důkaz vyváženosti větší „těžké“ hmoty, event. plochy, a detailního rozdrobení. To **dodává dílu živost**. Dalším prvkem je ztvárnění úběžníku na obr. 100, přičemž kompozice už věrně působí celkově objektově.

Oproti liniovým tvarům obou zmíněných obrazů (a tvaru kruhovitým) je u obr. 100 již uspokojivě zpracována kulovitá nádoba (dolní část vázy), a to se zjevnou poučeností stínování v úhlu světelných paprsků. Všimněme si ale na obr. 100 a 101 popředí a pozadí: u prvního díla jsou ztvárněny tři hranaté geometrické útvary (přední plochy), u druhého jsou trojúhelníkové tvary použity v předním a zadním plánu, avšak ani v jednom případě nejsou zachyceny dokonale rovně. U obr. 100 jde o vybíhající křivku, která dodává středovým objektům živost, pohyb. Obraz tak navazuje s recipientem komunikaci, vtahuje ho, něco se v něm „děje.“ Na obr. 101 je taková živost způsobena kulisami geometrických ploch. Představme si totiž hlavní objekty ve středu děl bez takto doladěných prvků: byly by mrtvé. Právě ona statická je narušena vrstvenými geometrickými útvary obklopujícími středové objekty, rovněž geometrickými. Lze vyvodit závěr, že zmíněná díla jsou úměrně věku zhotovitelů kompozičně zdařilá za použití znalostí prosté geometrizace, přičemž již zde je opět náznak „vyšší“ geometrické poučenosti, tedy jakéhosi závanu profesionální tvorby.

Podobné principy bychom mohli nalézt v obr. 123 – 125, ale výjimku tvoří obr. 92,

---

<sup>315</sup> Srov. malba C. Troyona v duchu kompozice zlatého obdélníku (obr. 111, Příloha 1 – Ilustrativní část).

kde dívka sice velmi zdařile nakreslila zeleninové zátiší co do realistického zpracování předlohy, ale jakýkoliv náznak „vyšší“ geometrické nadstavby zde chybí. Naplnila tím bezezbytku školní zadání za pomoci prosté geometrizace, ale nic víc (podobně se jeví i obr. 272). Pokud bychom totiž její obraz zařadili do výstavy s např. s obr. 287, neshledali bychom nic originálně vypovídajícího o autorovi obou prací – mohli bychom je klidně zaměnit, přestože se jedná po odlišná díla.

Něco podobného je to na obr. 276, který je také dokonale kresebně zpracován - geometrické tvary jsou výborně vyznačené a čisté, perspektiva a celková kompozice je dokonalá, hloubka objektů je patrná, obraz přesto není originálně působivý, ojedinělý ve srovnání např. s obr. 29, byť velmi nečistě kompozičně zachyceným. Obr. 277 – 279 jsou však složitější opět **mnohovrstevnatostí** tvarů a linií, ale také repeticí stejných prvků v jedné barvě (konkrétně např. ubrus na obr. 279) nebo geometrickým propracování stejnobarevných ploch se znalostí odstínů a odlesků (konkrétně např. na obr. 278 hlavně v pravé polovině).

Přejdeme nyní k prvkům **navozujícím klid či vzrušení**, jakousi *expresivitu*. Klidná geometrická kompozice, především se zachycením objektů zátiší, a to plošně zpracovaným, je vidět na obr. 380, přičemž na pravé straně v pozadí je opět ona ubíhající **liniová kompozice**,<sup>316</sup> která narušuje už tak statickou tuhost díla. Obr. 381 je ale zcela opačný – živý, protože je tvořen expresivními tahy, čarami a někde i křivkami jaksi samovolně, dynamicky. Geometrické útvary jsou prostřídáné, vyvážené, ale jako by byly samy v pohybu, což podtrhuje i rozličná barevnost v pozadí. Zvýrazněné kontury u dvou zelených objektů tyto povyšují na dominantnost celého obrazu, ostatní útvary už jaksi plošně zapadají. U obou děl je zřejmá nezvládnutá prostá geometrizace objektů, ale u druhého díla jde nadto o určitý originální posun, a to právě zmíněnými prvky, což v prvním obraze chybí.

U obr. 156 je patrna snaha o levostrannou kompozici, ale jakékoliv dynamičtější vzrušení zde chybí – jednak nedůsledným dodržením zlatého řezu, jednak neostrým ohraničením geometrických útvarů, přičemž nutno uznat, že dvě koule (jablka) **vyvažují harmonicky** ostatní nekulaté tvary. Celkově je však dílo klidné oproti obr. 157 a 158 – zde u prvního je dynamiky dosaženo repeticí linií a to dokonce „v kopii“ pravého dolního kvadrantu s odrazem v levé středové části (textilie) a shlukem bodů u pravého trsu květiny. Zadní plán je opět rozdělen na dvě větší plochy, a to nakloněnou linií, což zase dodává dílu dynamičtější výraz. U druhého obrazu je kompozice dobře založena, ale natolik rozrušena expresivními

---

<sup>316</sup> **Liniová (lineární) kompozice** založena na geometrických křivkách a přímkách umožňuje lidskému oku se v díle lépe pohybovat. Z hlediska psychologie umění srov. Kostoň, 2011.

tahy a pastozitou, že objekty zanikají v pozadí – jedná se ale o sedmileté dítě, tudíž lze konstatovat celkem dobrý počín vzhledem k jeho věku. Jako tento obraz, je i obr. 191 podobně založen, ale kromě třech větších objektů zdánlivě malebně plošných (byť se jedná o dvě koule – jablka a vázu) je celá malba zpracována v nádherném liniovém provedení, dokonce i pozadí. Kdyby nevstupovaly do díla zmíněné tři plochy, které roztržitost okolní malby vyvažují, obraz by byl natolik neklidný, že by mohl recipienta esteticky odpuzovat.<sup>317</sup>

Podobné liniové zpracování objektů je zachováno i na obr. 187 u jedenáctileté dívky, která se snaží dokonce podtrhnout určitou symetrii jak při kresbě samotných stonků květin, tak jejich průniku do vodní lázně vázy, kam nechává divákovi nahlédnout přes průhledné sklo. Jakási „hvězdicovitá“ symetrie je dokonce ztvárněna i v modrém pozadí krátkými, ale opakujícími se tahy štětce, tudíž celkově obraz působí, jako by byl laděn v duchu **pentagramu** (o němž jsme již mluvili v poznámce pod čarou). Středovost je dále podtržena „křížem“ v pozadí za vázou a **asymetrie** je způsobena dvěma kulovitými útvary (jablky) v nestejném rovinném položení a také odlišnými draperiemi v levém a pravém dolním kvadrantu. Celkově je obraz dynamický svou ostrostí, provokující, kontaktní.

U dvanáctileté dívky na obr. 197 jde o podobný princip linií a geometrické kompoziční harmonie, ale ostrost není v díle dominantní díky jednoduchému triku – místo přímek dívka použila křivky (stonky květin ve váze) a zcela zde chybí **bodové shluky**<sup>318</sup> (maximálně bychom určitý náznak mohli nalézt v pravém květu). Dívka docílila klidnějšího výrazu dokonce i takovým detailem, jako je umístění dvou kulatých objektů (jablek) vedle sebe, přičemž jedna koule je menší a částečně překrývá kouli větší.

**Geometrická kontrastnost** shluku bodů a většího útvaru je dobře patrna na obr. 186 (kvítky vs. váza), čímž je dosaženo harmonické kompozice. Na obr. 195 jsou sice tři větší žluté body, ale nestačí k vyvážení obrovitého objemu dominantně zaplňujícího obraz (kvítky vs. vázy), čímž působí těžce. Ani obr. 198 není v tomto směru vyvážený – je sice stroze geometricky laděný, ale vzdálenost objektu od osoby (diváka či zhotovitele) není vůbec

---

<sup>317</sup> Jde o příklad **přesycenosti** podobně založených geometrických prvků, které v obraze vytvářejí chaos, pokud se oko nemá čeho zachytit: takový záchyt je patrný i u literárně-výtvarného díla s **písmem v malbě** (obr. 27 z Přílohy 1 – Ilustrativní část), kde je lexikální směs na ploše obrazu náhle uklidněna mnohem větším prvkem v pravém dolním kvadrantu. Obdobný neklid lze spatřit i v literárně-výtvarném pojetí **komiksové formy** (obr. 98 a částečně i obr. 102, Příloha 1 – Ilustrativní část), kde zcela absenteje odpočinková plocha.

<sup>318</sup> Takové geometrické shluky bychom mohli v profesionální tvorbě nalézt u obrazu celokompozičně, a to nejen u pointilistů nebo neoplasticistů, ale i u čistě abstraktních malířů či již v počáteční fázi kubizmu (srov. Obr. 26 a 32, Příloha 1 – Ilustrativní část).

vyvážena,<sup>319</sup> nicméně harmonicky laděná malba je u jedenáctileté dívky na obr. 190, která ve střední ose umísťuje vázu s detaily (shluky geometrických bodů a menších geometrických útvarů), v pozadí je pak vše obklopeno jakoby překrývajícími se většími plošnými vrstvami (ne zcela ostře konturovanými obdélníky). Obraz je čitelný a esteticky kladný. Podobnou hru v pozadí pomocí geometrických útvarů co do vyváženosti hlavního objektu můžeme sledovat i na obr. 196, 189 a 188, přičemž u prvního je kontrast dosažen horizontálním vrstvením, u druhého a třetího však větší plochou v pozadí (stejná barva na velké ploše nechá vyniknout středovému objektu).

Odlišný přístup má dívka na obr. 194 – zde je zcela pominuto geometrické kontrastování, vyváženost či perspektiva, a to nemluvě o zlatém řezu, nicméně i tak je dílo esteticky zajímavé: je to dosaženo pointilistickým zpracováním pozadí a dominancí křivek v objektech, které se dívka nebojí obohatit bodovými detaily v květech. Ač se to zdá být zprvu možná nemožné, obraz má určitý tak na uměleckou nadstavbu, a to i s přihlédnutím k věku zhotovitele – vzbuzuje „Kleeovskou“ hravost, „Seuratovský“ jemnocit, ale zároveň i zcela naivní nehranou výpověď radosti, všímání si okolí, **citu pro detail**.

Několikrát jsme v této kapitole zmínili zlatý řez. Naskytá se ovšem otázka, zda je tento poznatek již z dob renesančního malířství prvkem „vyšší“ geometrizace, či jde o pouhý elementární instrument pro skladbu díla. My ho zde řadíme do analýzy tvorby zátiší se základními geometrickými prvky, podobně jako perspektiva, horizontální úběžníky, koule, trojúhelník apod., protože se domníváme, že ve výtvarně-pedagogické práci jde o technický nástroj. Vyjímáme ho tedy z balíku „deformačních“ geometrických tendencí původní reality, jako je kubismus apod., přestože připouštíme, že znalost zlatého řezu je nástrojem profesionálním (nikoliv však umělecky nadstavbovým).

#### **4.3.2. Geometrizace zátiší – umělecky ztvárněná geometrie**

V umělecko-edukační praxi se může jevit jako problematická situace, kdy nejsme schopni a jako pedagogové přesně určit, zda je výtvarná práce jedince už prvotním „dílem“ či nikoliv, a to z toho důvodu, že „vyšší“ přesah může být náhodný, neuvědomělý nebo jej prostě jako „vyšší“ subjektivně interpretujeme. To může nastat i v edukačním terénu neuměleckého typu, na základní škole či neumělecky zaměřené škole střední, a to v předmětu výtvarné výchovy. Takovým příkladem (byť zhotoveným v umělecké škole) se může jevit

---

<sup>319</sup> Zde je přiblížení objektu natolik matematicky naddimenzované, že je esteticky rušivé. Jiný rozměr by obraz získal v případě, kdy by šlo o **hyperrealistický záměr** (zcela vědomé přiblížení detailu v objektu) či dokonce o samotnou **hyperbolu** (literární i výtvarný termín pro nadsázku) – to bychom ale již hovořili „vyšších“ průmětech v díle, zatímco zde se jedná o pouhé proporcionální nezvládnutí (srov. Obr. 5, Příloha 1 – Ilustrativní část).

např. práce čtrnáctileté dívky (obr. 126), která vychází z realistického ztvárnění zátiší, ale výsledek můžeme interpretovat minimálně již jako kubistický – jde o příklad „zdvojené“ horizontální nádoby, kde lze jen stěží vyvodit, zda se jedná o stín či nikoliv. Druhým prvkem se zdá být samotné rozložení do základních, co nejméně detaily zatížených geometrických tvarů, které navíc nemají ostrá liniová ohraničení, jsou to spíše zachycené základní znaky – symboly. Navíc, přihlídneme-li jednak k věku zhotovitele, jednak k prostředí umělecké školy, lze vyvozovat, že dívka by byla sto namalovat na základě předlohy naprosto věrný realistický obraz (jako je tomu např. u obr. 203 u desetiletého chlapce). Jde o typický příklad nejednoznačné **mezí interpretace**<sup>320</sup> recipienta, zda jde o dílo s průmětem „vyšší“ geometrizace či pouhou školní výtvarnou práci (kterou bychom ovšem museli vzhledem k věku hodnotit jako nezvládnutou, pokud bychom ji řadili do kategorie realistické tvorby).

Podobnými příklady by se jevíli obr. 204 – 210, kde s ohledem na věk zhotovitelů a opět umělecko-edukační prostředí bychom mohli usuzovat na určitý „vyšší“ kompozičně-geometrický posun, přičemž není nyní podstatné, zda jde o záměr samotného dítěte či jeho učitele (obojí je kladné): Na obr. 207 devítiletý chlapec použil zajímavou ohraničující kompoziční adjustaci, přičemž objekty jsou expresivně zhotoveny, výrazně liniově „čmárány“ - může jít o naprosto **neuvědomělý** tvůrčí proces,<sup>321</sup> kdy výsledek je ale hodnotný. Obraz je originální. V obr. 204 se jedenáctiletá dívka uchyluje k nádhernému shluku geometrických útvarů kontrastně kolorovaných a navíc levostranně nakloněných, což je opět ve výsledku velmi originální, **esteticky libé** (podobně jako obr. 208).

Obr. 205, 206, 209 jsou na pomezí řemeslného zpracování, přičemž originální nadstavbu přeci jen prokazují zjednodušením objektů, neostrotí projevu či doplňkovými detailními počiny narušujícími klidnou atmosféru zátiší (nesourodé shluky černých bodů či úhlové prokreslení nádoby). Ona nesourodost, tedy záměrné uskupení bodů nikoliv pravidelně, je už projevem umělecké profesionality – rozrušuje realistický řád. I obr. 210 se zcela vymyká realistickému zadání – zátiší je tvořeno za pomoci potravinového produktu denní potřeby, podobně jako americká pop-kulturní díla či přímá inspirace A. Warholem (dodejme, že opět není vůbec podstatné, či se devítiletý chlapec s takovými díly setkal či ne, jde jen o to „dovolit si“ takový nápad zpracovat).

---

<sup>320</sup> Takové problému mohou nastat ve výtvarně-pedagogické praxi především u skrytě talentovaných jedinců, kde učitel nemusí správně interpretovat jejich **kognitivně-tvůrčí posun**, a to zvláště při ojedinělých jedincových projevech, neboť učitelovi chybí průběžné srovnání s jinými pracemi dítěte.

<sup>321</sup> O psychologických tvůrčích aspektech jsme mluvili v teoretické části disertace, přičemž zde podtrhujeme právě onu neuvědomělou **expresivní radost**, která je z výtvarného projevu žáka evidentní (hravost, rychlost, barva).



Avšak příklady v podobě obr. 218, 246 a 247 dokazují pouhou studijní kompozici. Dodejme ještě, že znalost věku a prostředí školy (tedy jejího zaměření) je ve výše uvedených mezních interpretacích či nejednoznačných rozlišeních mezi základními a „vyššími“ kulturními přesahy nejen napomáhající, ale důležitá - obdobně lze totiž přistupovat i k obr. 300 - 304, neboť kdybychom neznali nízký věk např. u zhotovitele obr. 303, secesně dotvořená linie v pravém dolním kvadrantu díla by nám patrně nestačila pro hodnocení takové práce jako směřující k umělecké prvotině. Někdy je pouhá výtvarná řemeslná práce povýšena na počínající dílo jen jedním geometrickým prvkem (kupř. u obr. 304 šikmé úhly v pozadí a jeden červený bod – jablko apod.).

Zcela zjevná umělecká nadstavba, tedy průmět „vyšší“ geometrizační je vidět u dvou chlapců, sedm a osm let (obr. 235 a 217): nádherně je geometricky zaplněna celá plocha formátu, je zde použito mnoho geometrických útvarů tak, že i přes jejich množství si díla zachovávají řád. Na obr. 217 je koláž tvořena jednou středovou osou, která obraz dělí na dvě zdánlivě stejné poloviny (barevně, kompozičně, tvarově), nicméně autor použil náhlého nesymetrického zásahu – **vyšinutí**.<sup>322</sup> Tohoto prostředku si všimneme jak v levém dolním kvadrantu jako přidaného „biologicky“ laděného geometrického prvku,<sup>323</sup> tak v náhlé změně barvy na žlutou, byť jen v detailu, navíc asymetricky.

U obr. 235 je profesionálně laděna kompozice geometricky ohraničených světů „na stole“ a „pod stolem“, kde se uskupují jednotlivé potravní produkty. Je naprosto harmonicky dosaženo **střídání detailů a celků**, kulatých tvarů a ostré (rovné) geometrie, pozadí i plocha stolu je profesionálně rozčleněna na takové geometrické plochy, které se s realistickým plánem zásadně neztotožňují. Na práci vidíme, že jde o záměr, ale opět není možné rozšifrovat, nakolik je zde „vyšších“ přesahů dosaženo vedením poučeného pedagoga či žáka samotného, což ale v konečném důsledku není podstatné.

Zcela adekvátně bychom mohli hodnotit i jako umělecký i dílo sedmiletého žáka (obr. 265), kde je kompozice natolik záměrně **deformována**, že nelze přesně dešifrovat její původní zadání. Autor nadto použil i smělou výtvarnou techniku, která geometrické ladění díla umocňuje (detaily jako geometrická čtvercová repetice – shluk prvků, jsou tvořeny pomocí průtlaku matérie pod papírem). Originálním dílem je i trilogie v různých výtvarných technikách (malba, fotokoláž, fotografie) - počín osmiletého žáka (obr. 346, 347 a 351), který

---

<sup>322</sup> **Anakolut** – vyšinutí z dosavadního řádu je kromě uvedeného výtvarně-výchovného příkladu i častým jazykovým prostředkem v literární výchově (tzv. vyšinutí z větné vazby), srov. Peterka, 2006.

<sup>323</sup> O biologicky laděné geometrizační jsme hovořili v teoretické části, kdy se autoři inspirovali přírodní geometrií (světelné odrazy květních lístků, geometrické odlesky kapek rosy apod.).

zátiší složené z kuchyňských předmětů na základě geometrické shody a jeho **geometrické asociace** tvoří s motivem živočichů (beruška, vážka, pavouk apod.). Zde jde o přesah „biologické“ geometrizace. Odlehčeným kontrastem je zase obr. 33, který připomíná svým přísně liniovým provedením (a to dokonce u hutného tělesa – vázy) a čistou bílou plochou kolem květiny díla asijské kultury či přímo čínských maleb. Jemnocitná „rozpitost“ skvrn může při troše fantazie a znalosti světového výtvarného umění diváka odkazovat i na **kaligrafickou tvorbu**,<sup>324</sup> kdy znaky jsou s bytostní lehkostí na papír vnášeny jakoby pouze dotykově (japonská *šodó* či čínská *šu-fa*<sup>325</sup>), ale také na národní lidovou tvorbu slovanských krojovaných zdobení, záleží též na interpretačním pohledu.

Když už jsme několikrát zmínili onu „**biologickou**“ **geometriza**ci, musíme dodat, že např. geometrické tvary včelích pláství či pravidelné vroubkování na povrchu kůry stromů, hmyzích křídel či zeleniny a ovoce a malba s těmito prvky sama o sobě nezakládá na projev „vyšší“ kultury, resp. geometrizace. Uměleckým zpracováním, nikoliv pouhou výtvarnou řemeslností, by se tento čin jevil při vhodném umístění, výběru v objektu či zcela vyšinutému zakomponování – to je příklad jedenáctileté a dvanáctileté dívky s obr. 290 a 291. U prvního je tato biologická geometrizace (zdánlivě realisticky prokreslená) kresebně použita v objektech zátiší, a to pestře a vyváženě. U druhého je pozadí výborně složeno z šestiúhelníků, které vůbec v realistickém originále nebyly – odkaz na včelí plástve je častým výtvarným i architektonickým motivem. Oba obrazy jsou tímto vším originální, nesou uměleckou nadstavbu, byť ve fázi školní přípravy.

Vrcholnými geometrickými, byť zatím školními počiny, evidentně jsou obr. 367 a 356, kdy u druhého (osmiletého chlapce) je kompozice květiny utvořena z předlohy kuchyňské kvedlačky a jejích **pravidelných hyperbol**<sup>326</sup>, která mu připomínala nakonec lázeňskou kašnu. Dochází tedy ke třem fázím jeho tvůrčí práce: 1) realistická předloha (kuchyňský nástroj) asociuje 2) jiný předmět (květina), který se ve výsledku tvorby opět vyvíjí ve 3) zcela jiný motiv (lázeňské vřídlo). Výsledné dílo je vzdálené původnímu záměru, motiv je zcela změněn, ale obraz je originální – nese individuální uměleckou nadhodnotu.

U obr. 367, který vytvořil již šestnáctiletý student, je celková kompozice striktně geometricky dodržena, a to po všech stránkách – perspektivy, osy, zlatého řezu apod. Navíc

---

<sup>324</sup> **Kaligrafie** (krasopis) je dobrý příklad propojení výtvarné tvorby se slovesnou, ať už na didaktickém materiálu iniciál či historicky psaných kronikách (více o tom: Průšová, 2007).

<sup>325</sup> Viz: Zádřapa a Pejčochová, 2009.

<sup>326</sup> Zde nutno odlišit **hyperbolu** jako prostý geometrický útvar od *literární hyperboly* a *hyperboly výtvarné*.

zde vidíme i **deformační posun** – geometrické zjednodušení, náznakovost povah objektů. Jde o naprosto vyváženou skladbu, obraz dokonalý jak po stránce výtvarně-řemeslné, tak po stránce individuálně umělecké.

Doplňme do třetice, že na pomezí by se jevil obr. 399, který je perfektně realisticky zpracovaný, a to dle původní předlohy, čímž by se mohl zdát dokonale uchopený pouze po řemeslné stránce. Při delším zkoumání světelnosti barev a motivu pozadí zjistíme, že jde o dosažení *impresionistického* prvku, což práci zvyšuje na úroveň uměleckou.

#### 4.3.3. Geometrie živých bytostí

Kresba a malba zátiší je první ucelenou studijní kompozicí, kde se uplatňují základní znalosti geometrie používané ve výtvarné kompozici. Samozřejmě už zde se mohou vyskytovat „vyšší“ geometrické průměty (kubistické a jiné prvky), jako nadstavbová hodnota školní výtvarné práce, jak jsme si ukázali. Závažnějším a mnohdy obávaným školním problémem se zdá být studie živých bytostí – zvířat a lidí, povětšinou se takové výstupy realizují v posledních ročnících výtvarných studií jako prověrka, že jedinec je schopen respektovat jak geometrické zákonitosti (počínaje studiem tzv. pentagramu od Leonarda, o kterém jsme se již zmiňovali), tak i zachytit osobitý výraz obličeje a specifický pohyb ztvárňované osoby.

K zachycení takových výrazů žákům a studentům slouží zvláštní výrazové prostředky, které je jedinec schopen užít povětšinou až po důkladném a dlouhodobém pozorování jednak samotného objektu ztvárnění, jednak sledováním oněch kanonicky ukotvených děl, která se do celospolečenského „vyššího“ kulturního povědomí dostala právě skrze originalitu – specifické ozvláštňující prvky vypovídající to podstatné: Munchův *Výkřik* s úzkostnou mimikou protagonisty, *Svoboda vedoucí lid na barikády* E. Delacroixe, Repinovy<sup>327</sup> *Burlaci na Volze* s lopotnou dřinou vepsanou v obličeje postav či jeho dílo se situačním názvem *Nečekali*, zachycující údiv rodiny při náhlém návratu otce domů apod. Uvedená díla jsou ojedinělými počiny vytvořenými jako reakce na silnou emotivní událost, malíři pro takovou expresi zvolili portrét člověka – okamžitý výraz jeho obličeje, gesta, mimiku.

My se ale ve školní realitě málokdy dostaneme k tak silnému zachycení nějaké prožité události, a to obzvláště v portrétní kresbě a malbě. Je to způsobeno jednak samotnou obtížností portrét či lidské tělo vůbec dobře výtvarně zpracovat, ale také nedostatkem

---

<sup>327</sup> I. J. Repin (1844-1930), ruský malíř, byl pro považován za **výtvarný kult** po celé dvacáté století, a to pro silně působící kriticko-realistická díla, která byla později brána za vzor socialistickému realizmu (Moskvinov, 1955: 112).

životních zkušeností edukovaných jedinců – dětí, žáků, studentů.<sup>328</sup>

Vraťme se tedy ke geometrizaci. Na obr. 17 a obr. 22 – 24 vidíme různé lidské hlavy z různých úhlů a v rozličném provedení. Devítiletá dívka při elementární znalosti lidských geometrických proporcí namalovala dámskou hlavu v trojúhelníkovém provedení, jakož i zbytek těla a pozadí je tvořen geometrickými útvary působícími víceméně plošně. Plošnost, nikoliv objektovost, je dosažena nedokonalým zachycením světelných paprsků, které se v realitě na lidském těle odrážejí a tím vlastně lidskému oku ukazují jeho plastičnost. Tohle zatím zhotovitelka neovládá, jako i zhotovitelé ostatních uvedených prací v tomto příkladu, nicméně minimálním, byť „vyšším“ znakem **secesní ornamentality** je kresba vlasů – toto detailní ozvláštnění plošnost malby rozrušuje a činí ji esteticky přijatelnou. U obličeje je patrný první pokus stínování, a to právě vyjádřením skrze modré a oranžové skvrny, ale nejde o geometrické ladění, připomíná to spíše rozmazané šmouhy.

Sedmiletá dívka se na obr. 24 pokusila o zhotovení lidské hlavy s oválným tvarem a ve středové kompozici, ale působivější geometrii dokládá až shlukem bodů v pozadí. Zde se však o nějakém „vyšším“ průmětu umělecké nadstavby nedá ještě hovořit, neboť body jsou rozmístěné po celé ploše v zásadě stejnoměrně, byť více či méně zdařile. Pokud by dívka kompozici směřovala např. levoběžně a přizpůsobila jí i shluky hnědých bodů, jakož i stínování apod., byl by to **znak profesionální poučenosti**, byť stále nenesoucí uměleckou nadhodnotu, originalitu. V každém případě lze konstatovat, že obě dívky vzhledem k svému věku a za použití elementární geometrické vyváženosti (kompozice, detail vs. celek apod.) vytvořili celkem zdárný obraz.

I šestiletá dívka na obr. 26 se pokouší o ztvárnění lidské hlavy, u které nelze dešifrovat pohlaví ani výraz – zde užívá kruh pro kresbu hlavy, bod pro oči a dokonce deformovaný (pomocí dvou polokružnic zakřivený) obdélník pro nadočnicové oblouky a okolí pod očima. Nos je výrazně trojúhelníkový a krk ztvárnila značně silnou linkou, připomínající spíše horizontální obdélník. Lze ale konstatovat, že i tento pokus je na šestileté dítě esteticky i geometricky zdařilý, dokonce můžeme říct, že elementární geometrické tvary jsou vyčerpány dosti přesně (trojúhelník, kruh, bod, obdélník, polokružnice).

Nejméně kontaktní se zdá být busta sedmiletého chlapce na obr. 23, přičemž lze vyčíst úhel, ze kterého žák předlohu zachytil (obličej směřuje výrazně doleva, ale zároveň je zčásti pootočen do středu formátu). Pozoruhodné je, že celý objekt je rozčleněn na barevné skvrny,

---

<sup>328</sup> O psychologických aspektech v uměleckém díle jsme hovořili v teoretické části práce, zmiňovali jsme ale především potřebu vyvolat u dítěte afektivní reakce v procesu umělecké edukaci, aby **dílo bylo prožité**.

víceméně respektující jednotlivé lebeční části (nyní již nevíme, zda předlohou nebyla dokonce lidská lebka, což se zdá být dosti pravděpodobné), tyto části jsou pokusem o geometrickou skladbu objektu. Určité vyváženosti zhotovitel dosáhl zcela jednobarevným pozadím, které tak kontrastuje s prokreslenou skladbou hlavy, a také přidaným černým objektem v levém dolním kvadrantu – patrně to měla být koule. Ani v tomto díle samozřejmě nenalézáme žádný průnik z „vyšší“ kultury, snad až na samotný motiv, kterým je ztvárnění busty (pokud by se ovšem o bustu nějakého spisovatele či skladatele vůbec jednalo). Z uvedených příkladů bychom mohli pouze u obr. 17 říct, že se snad velmi zdánlivě jedná o prvotní pokus **kubistického průmětu**.

Trochu jiný ráz mají portréty zvířat na obr. 25 – 28, 31 a 37. První dva respektují obdélníkovou levostrannou kompozici, druhé dva obrazy však umísťují objekty doprostřed, což zanechává sice symetrické, byť naprosto zbytečné plochy po obou stranách objektu. Nicméně na obr. 27 jedinec namaloval v horní části formátu mraky, na obr. 28 je zase ve spodní části zachycena větev a ta ještě nedosahuje celé šířky formátu, proto jsou i tyto dvě práce dodatečně kompozičně vyvážené. V každém případě si i tito mladší žáci dobře poradili s geometrickými prvky, ať už v detailech (linie peří, polokružnice kohouta, pruhy křídel) či v celkové skladbě.

Osmiletá dívka na obr. 37 zvolila zcela jiný přístup: velikonočního beránka umístila příznačně do čtyř oválů – vajíček, připomínající děj Velké noci. Je to dobrý příklad propojení geometrické kompozice a **umělecké narace** (příběhu)<sup>329</sup> v podobě poměrně jednoduché výtvarné koláže, neboť vajíčko s určitým obsahem zde pomocí papírků vyjádřeným může přímo odkazovat na událost velikonoc – **symbolizovat**.

Ještě zdařilejšími se co do geometrického provedení zdají být obr. 240, 267, 295 a 343: všechny jsou opět symbolickými odkazy a navíc explicitně geometricky zjednodušují – základní tvary jsou vystříhány z papíru v jednoduchých formách dle osobitého přístupu zhotovitele, navíc některé použité materiály (smirkový papír) nedovolují zakřivený stříh nůžkami, ale vyložení vybízejí po stříhu rovném.

Na podobném principu je kombinovanou technikou tvořen i obr. 345, který geometrické tvary zvířete doplňuje opět nůžkami vystříhanými tvary okolí. Posledním v řadě uvedených příkladů je těžce působící motiv zvířete, odvráceného od diváka a umístěného do středové osy formátu. Jediným **porušením přísné symetrie** je hlava zvířete směřující doleva, nicméně i končetiny jsou přísně symetrické (obr. 31). Díky několika detailům (bod očí,

---

<sup>329</sup> *Literární i výtvarná narace* nese shodné principy, byť odlišnými technikami vyjádřené (srov. Peterka, 2006).

trojúhelníkové končetiny) je obraz stále ještě s divákem kontaktní, ale větší vyváženost postrádá, což např. u další malby, obr. 199, nečiní žádný problém: zvíře se sice dívá do levého dolního rohu, je natočeno profilově, ale obraz kontaktuje diváka skrze secesní ornamenty a linie v pozadí. Všimněme si, že tento obraz nedisponuje žádným geometrickým rovným uzavřeným útvarem (jako je např. čtverec, trojúhelník apod.) přesto je harmonický. A naprosto stejné je to u práce sedmileté žačky na obr. 193. Obě výtvarné práce, obr. 199 a 193, jsou příkladem **absentující rovně uzavřené geometrizační**. U obr. 253, který zhotovil šestiletý chlapec, se ve výsledku jedná o zakomponování geometrických tvarů (bodliny), které však neodpovídají původní realitě, ale díky této neadekvátnosti je obraz dětské dílo ve výsledku zajímavé, hravé.

Oproti výše uvedeným pokusům je však explicitně vyjádřené kubistické rozvrstvení na obr. 404, a to už v celkové kompozici (jde o čtyři kvadranty složené z formátu A4), což je pozoruhodné vzhledem k nízkému věku zhotovitele (lhostejno, zda k tomu došel po poradě s učitelem či sám). Obraz je složitý co do čitelnosti motivu, ale je esteticky působivý, což podtrhuje i dominantní odstín hnědé a okrové barvy (u G. Braquea, který v jedné z fází kubismu užívá pouze základních barev, je to stejné<sup>330</sup>). Obraz nabádá ku zkoumání, vybízí - je originální.

Do zcela základních kubistických tvarů jsou složeny i počiny šestiletých žáků – obr. 385 a 387, přičemž u prvního jde sice o podobu obličeje, ale zadáním byla maska. Základní kompozice je zde dodržena ve **středové ose**, což je v pořádku, neboť jde právě o tvorbu masky jako výtvarného produktu později užitého ke svému účelu. Samo zadání k užitečnosti produktu vybídlo zhotovitele k maximální míře **geometrického zjednodušení**, čímž se dosáhlo strohosti. Zde se nejedná o žádný průnik umělecké nadstavby, ale u druhého počinu je situace odlišná díky jediné věci: obličej byl nalepen na kartonové pozadí a doplněn fialový obdélníkový tvar s polokružnicí opisující horní část hlavy. Linie na hnědé kartonové desce dávají obrazu strukturovitost, obdélník zvyšuje základní objekt na „dílo“ tím, že oválný tvar kompozičně vyvažuje.

Uvedme si zde ještě jeden prvek, a tím je vyjádření **vnitřního prostoru** v obraze. Skrze geometrické principy je takového záměru dosaženo základním olemováním předního skla automobilu, ve kterém sedí řidič (obr. 280). Obdélníkový vnější tvar (lem, který zároveň tvoří adjustaci celé vnitřní kompozice v automobilu) je ale paradoxně rozrušen volantem,

---

<sup>330</sup> Francouzský malíř **George Braque** (1882-1963) prošel obdobím jak kubistickým, tak fauvistickým a impresionistickým. Tvořil na základě znalostí světla a perspektivy, přičemž se nevyhýbal ani optickým klamům (více: Lamač, 1983).

který je nerealisticky umístěn zvenčí. Realita je deformována skrze tuto **paradoxní geometrickou kompozici**. Uvnitř výjevu vidíme linie, polokružnice - postupně se svírající pruhy na tričku umocňující hloubku prostoru, a zároveň se vynořují detaily – ruce na volantu. Přísná geometrie (kulatá hlava, volant, vnější obdélníkový lem, pruhy) je esteticky vyvážena amorfním tvarem (uši). Striktně středová kompozice je porušena dvěma detaily – pravým horním zrcátkem a zrcátkem vnějším. Větší plochy jsou vyváženy detaily (vnitřek uší, řasy). Obraz, byť s pomocí pedagoga, je vyváženým a esteticky ladným dílem – geometrickým uspořádáním je originální. Obdobné je to s obr. 282 ve všech uvedených geometrických aspektech, ale toto dílo nepočítá s hloubkou, ve které je objekt zasazen, jde spíše o autoportrétní zobrazení momentálního emočního stavu (o tom budeme ještě hovořit v jiné souvislosti). Lze konstatovat, že oba dva obrazy jsou geometricky správně uchopené, originálně zpracované, čisté a vyvážené – jsou vedeny profesionálem (výtvarným učitelem).

Podívejme se nyní na řadu výtvarných prací jedinců, kteří zhotovili lidský portrét tak, že pro kresbu hlavy a části krku (někdy i ramen) využili jednak čistě kresebnou techniku s jasnou linkou (tuš, tužka, uhel apod.), jednak využili pro geometrické rozčlenění obličeje celý papír formátu A4, přičemž pohledy jsou ve středové kompozici či mírně se od ní odchylující. Hlavní jednobarevnou kresebnou techniku někdy vhodně doplnili barevným zásahem na celkově **vertikální geometrické kompozici**. Ona vertikálnost spolu s oválnými obličejí více podporuje asociaci s jakýmsi gotickými<sup>331</sup> výjevy *protagonistů*<sup>332</sup>, asi jako bychom sledovali řadu jednotlivých apoštolů v okénku pohybujícího se orloje. Jedná se o obr. 34 – 36 (jedinci ve věku 6 - 7 let), obr. 44 (osmiletá dívka), obr. 369 – 377, obr. 388 (kde postava pootáčí hlavu zpětně za ramenem, což podtrhuje jednak jakési její tajemství, jednak mění způsob komunikace s divákem náhlou změnou úhlu – **vyšinutím z pravidelnosti**, což lze sledovat koneckonců i na obr. 305, který znázorňuje nikoliv člověka, ale zvíře, navíc v horizontálním formátu), obr. 389 – 393.

U výše vyjmenovaných příkladů je naprosto evidentní přehršel základních geometrických útvarů, a to od pouhých linií v řadě repetiční (obr. 371 a 376), přes „šneky“ ve

<sup>331</sup> **Vertikálnost** a **gotika** mají společný prvek *respektu*, tedy úcty diváka k zobrazovanému, kdy lidské oko podvědomě vnímá úzký protáhlý formát (stavbu kostela s věžičkou, okno vyúsťující v ornament na horním rámu, ženu s vypleteným copem či drdolem do špičky) jako hodný úcty, obávaný, autoritativní. Ustupující vertikální linie končí v nedohlednu – v nebesích směřujících k Bohu. Zajímavý je tento prvek i u zcela nenáboženských děl, jako např. u *Věže III. Internacionály*, kterou jsme uváděli jako příklad v teoretické části práce, byť v trochu jiné souvislosti.

<sup>332</sup> **Protagonista** - termín označující postavu, které je přisuzována hlavní úloha v uměleckém výjevu, poněkud se uplatňuje v díle literárním, ale v malbě má též své místo jako hlavní postava děje, kompozice, situační části narace apod.

zobrazení vlasové struktury, trojúhelníky (obr. 370 se začleněním bodového pole na levé straně tváře), čtverce a obdélníky, kruhy a polokruhy, body a shluky bodů (obr. 369), až k mřížkovitému zobrazení (obr. 374 a 375) nebo k shlukům křivek (průplety v pozadí na obr. 377).

Vyloženě kubisticky provedené pozadí vidíme na obr. 389, kde dokonce desetiletá dívka dokonale dosáhla postupnou změnou velikostí obdélníků zleva doprava určitého pohybu v díle, oproti tomu z pouhých čar na obr. 393 vytvořil desetiletý chlapec dokonale strukturovaný portrét, jehož stejnorodé liniové prokreslení nakonec vyvážil dvěma zvýrazněnými body (oči), kdy tato tvary vyplnil barvou, čímž zdůraznil upírající se zrak protagonisty na diváka. Dokonalý „bodový“ obličej, vyplněný různě velikými body – tečkami či většími kruhy, ať už vyplněnými „s obsahem“ či body „prázdnými,“ navíc s dodatečně nakreslenými secesními liniemi (vlasý) vidíme u dvanáctileté žačky na obr. 392.

Střídání plných geometrických útvarů (tedy s vybarveným obsahem) s prázdnými (tedy naznačenými pouze obvodem) spolu se secesním náznakem již zmíněných „šneků“ (konečky vlasů) je zřetelné u dvanáctileté kreslířky na obr. 390. Navíc zde perfektně zachytila ostrý výraz obličej plnými geometrickými „stříškami“ (obočí). Živost v podobě **přírodní geometrizace**<sup>333</sup> – kapky rosy, vidíme na blůze protagonistky obr. 389, kde se nachází i nádherná barevná nitkovitost v kresbě vlasů a dokonce liniové stínování na pravé tváři. U zmíněných shluků geometrických útvarů (zpravidla menších, např. bodů v podobě kapek apod.) je důležité připomenout zachování nestejně velikosti těchto detailů, kdy takovým principem dosahujeme živosti na obraze, děje, jistého neklidu. Toto vše zmíněné příklady beze zbytku splňují, povyšují se tedy na výtvarná díla, vycházející z geometrických zákonitostí jak celkové kompozice, tak detailních útvarů. Podobné příklady můžeme spatřovat i na obr. 81 a 82.

K výše uvedeným příkladům se z hlediska geometrického zobrazení živého objektu, tedy člověka či zvířete, se vážou i obr. 45, 68 a 78, přičemž i ony využívají celý formát pro kresbu objektu – podtrhují protagonistickou (hlavní) úlohu zobrazeného, každý je však zcela jiným způsobem osobitý: barevný obr. 68 teprve sedmiletého žáka s protagonistickým názvem *Průvodčí* je navíc **symetricky olemován** geometrickou formou a základna obdélníku (těžiště, na kterém postava stojí) je naznačena vodorovnou silnou čarou, pohybu objektu je dosaženo střídáním černé a modré barvy, a to nesymetricky (levá strana kabátku, pravá bota a

<sup>333</sup> O **geometrických prvcích v přírodě** (fyzikální geometrie apod.) a **amorfních tvarech** jsme hovořili v teoretické části dizertace: jde o inspiraci přirozenou geometrií pro následný umělecký výraz – zde např. přirozené kapky použijeme k dosažení živého pohybu v portrétu (kapka = voda, rosa, vláha, život, pohyb).



levá nohavice, jakož i střídání barev u knoflíků). Je zde patrna i jistá hloubka, tedy vnitřní prostředí obklopující objekt uvnitř lemu (rámu) – jde o černé body po celém pozadí za postavou. Poslední, striktní geometrický zásah - **prvek základny**<sup>334</sup> ve spodní části obrazu umocňuje jistý důraz a nesmlouvavost výtvoru - chlapec pokládal za důležité prostředky základní barevné palety namalovat víceméně symbolicky člověka dané profese, byť např. příznačná čepice či drážní značení zcela chybí.

Dotkněme se ještě jednoho zajímavého výrazového prvku – **vyjádření nálady**,<sup>335</sup> a to pomocí zcela odlišných přístupů, a to u příkladů stejně starých dětí a dokonce stejného pohlaví. Na obr. 45, který vytvořila šestiletá dívka, vidíme zase protagonistu, připomínající cirkusovou či tančící postavu – celá kompozice je vytvořena na základě zcela jednoduché kubistické teorie, byť není zvládnuta z hlediska zachování realistických poměrů (matematické poměry rukou, nohou a trupu atd.), lépe jsou na tom detailní geometrické tvary dolních končetin, které - při barevném rozlišení – podtrhují hravost a veselost děje, byť v obličeji jsou tyto prvky nezvládnuté.

To na obr. 78, který namalovala opět teprve šestileté dívka, je naprosto základní vyjádření citového stavu protagonistky – radost – naznačena zcela jednoduchým geometrickým zásahem: polokružnicí (ústa). Takové vyjádření dobré nálady můžeme nalézt u většiny dětských výtvarných výjevů, přičemž si můžeme povšimnout i toho, že ústa naznačená polokružnicí jsou takto kreslena převážně mladšími žáky a dětmi MŠ, neboť starší žáci a výtvarně poučenější studenti již tyto emoce přenášejí i v podobě „vějířků“ kolem očí, celkově zúženými liniemi či gotickému tvaru obličeje apod. – jde pak o čistě **expresivní vyjádření** stavu duše, kterého lze v uměleckém díle dosáhnout pomocí geometrických prvků.<sup>336</sup>

Na obr. 21 zachytila teprve osmiletá dívka dosti bravurně vyjádření nálady v portrétu připomínajícím spíše abstraktní posun malby, na obr. 41 se sice nejedná o abstraktní sklon, ale díky celkové barevnosti a prvkům v pozadí je emoční vyjádření dobře vidět rovněž. Dodejme ještě, že ještě geometricky složitější je to u výtvarného zobrazení celých shluků postav či zvířat, kde se kromě výše uvedených prvků (výrazy jednotlivých živých objektů)

---

<sup>334</sup> Nutno odlišit od striktně matematického pojmu **základny** např. u trojúhelníku, která sice udává také základní měrné východisko, ale v tomto případě jde o význam spíše přenesený, byť příznačný.

<sup>335</sup> O některých psychologických přesazích především v umělecké edukaci jsme již hovořili v teoretické části, nicméně zde půjde spíše o **jednoduchý trik zobrazení** radosti pomocí základního geometrického prvku.

<sup>336</sup> Vrcholnou **expresí** liniově geometricky zobrazující krajně úzkostný duševní stav protagonisty je Munchovo dílo *Výkřik* (viz obr. 113, Příloha 1 - Ilustrativní část).

uplatňují i prvky, jako je celkový děj v díle, časoprostor, pohyb apod. (např. obr. 120, 121 a obr. 317 – 325).

Naprosto odlišného a velmi zvláštního zachycení samotných stavů, pocitů, nálad a emocí vůbec je dosaženo ve výtvarných vyjádřeních **čistě abstraktní geometrie** (obr. 118, 119, obr. 127 – 155, obr. 192, obr. 200 – 20, 254 – 264, obr. 289 – 294, obr. 326 – 327, obr. 354 – 36). Nalezneme zde geometrické tvary jako prostředky pro zobrazení celé škály emocí od smutku, vzteku, deprese přes pocity tepla až po radostnou náladu.

#### 4.3.4. Struktury, povrchy a geometrie neživého

Poněkud odlišná geometrizace, než portrétu či zobrazení zvířat, je výtvarně zachycena v kompozici povrchů, které ovšem mohou být živé (např. motýlí křídla či peří ptáků apod.) nebo se mohou vyskytovat v přírodě jako objekty neživé – myšleno nelidské, nezvířecí (zkameněliny, půda, povrch stromové kůry, listy apod.). Jiné, nikoliv však nutně lehčí, to je právě pro víceméně neměnný výraz objektu – kámen či list nevyjadřuje gesto, pohled, mimický pohyb. Co se týče zkamenělin, ať už drahokamů či vyvřelých hornin, zde se s matematickou geometrií setká žák již na konci docházky na druhém stupni základní školy v hodinách přírodopisu, kde se učí rozpoznávat některé kameny. Setkává se tak s geometrickými rovinami a řezy hornin, krystalickou strukturou a geologickými štěpy, tedy nejen s krychlí, ale především s **mnohoúhelnými prostorovými tvary**. Tyto geologické objekty jsou po staletí či tisíciletí neměnné, tudíž výtvarné zpracování vyžaduje hlavně pozorování *dopadů světla na jejich povrch* – to je, krom úhlů pohledů na objekt, jediná u nich měnící se záležitost.

Trochu složitější, byť se jedná o statické kameny, je to kvůli plošnému výtvarnému zobrazení zakomponovaných geometrických útvarů v shluk těchto útvarů, které jsou ovšem víceúhlé a ne vždy stejně veliké. Dokonalé realistické zobrazení takových objektů se všemi výše uvedenými aspekty by znamenalo výbornou kresebnou kompozici, dále schopnost barevně odlišit odlesky světla a stínů<sup>337</sup> a nakonec i ten základní fakt, že konečná malba je přeci plošná (nikoliv objektová). V tomto případě se jedná o základní geometrické zpracování, elementární geometrické prvky, tedy bez průmětu prvků „vyššího“ umění. Z našeho materiálu se to týká dětských výtvarných prací obr. 1 – 5, obr. 311 - 316 a částečně i obr. 239, byť nerealistických – drahokamy, a celé půdní povrchy spatřujeme v kresbách na

---

<sup>337</sup> Z trochu jiného pohledu si uvedme prvek **zachycení světla a stínu** či jejich změn během dne ve fotografii, (popř. v kombinované technice s fotografií), což je příklad obr. 244, 274 – 275 a 348 – 350 v Příloze 3 - Obrazové části.

obr. 62 – 67 (především horizontální vrstvení podzemí apod.). Zase trochu jiné je to v podobě namalovaného objektu v **centrální kompozici** (květina), který je umístěn v geometricky strukturovaném pozadí zeminy (obr. 266).

Jakmile bychom však takové zpracování – malbu – použili pro zakomponování jako detailní prvek v obraze či jako kompoziční součást (např. obrazové části plochy, třeba struktury podlahy, šatů apod.), už by se mnohdy jednalo o uměleckou nadstavbu, určité výtvarné zpracování s nadhodnotou, ale záleželo by také na tom, v jakém smyslu by takový geometrický detail byl použit. Pokud bychom takovou geometrickou (byť ucelenou) část použili totiž v přirozeném smyslu, tedy tam, kde se normálně nachází, a ještě bychom ji věrně realisticky zobrazili bez sebemenších náznaků nějaké výtvarné modifikace či **abstraktního posunu** apod., stále by šlo o pouhý výtvarně-řemeslný pokud (*motiv motýlích křídel* na obr. 85 – 90).

Ještě něco jiného je, pokud dítě/ žák/ student volí pouhou část nějakého objektu jako zajímavé geometrické zpracování, což je příklad různých zobrazení ptačího peří (konkrétně obr. 38 – 40, obr. 42, obr. 49 a 50, obr. 69 – 76, obr. 93 a 94, obr. 334 a 337). Tyto počiny jsou vytvořeny na základě základní geometrie, ale některé co do barevnosti apod. působí esteticky libě jako samostatný obraz.

Inspirace přírodou převedená do výtvarného zpracování v podobě víceméně **symetrických obrazů** za použití geometrizační je dobře patrna v motivu zimních vloček (obr. 162 – 175). Práce už jen tím, že je žáci zhotovili za použití jedné společné techniky papírořezu (resp. papírostříhu) a také stejné barvy, působí jako ucelená řada geometrických struktur v podobě značek. Jedná se tedy o přírodní motiv. Podobné, byť nepřírodní struktury, jsou geometricky zachyceny v dalším věrném motivu – povrchu vitráží, a to navíc převážně ve čtyřech kvadrantech na čtvercovém formátu (obr. 159 – 161, obr. 176 – 185). I zde je zřejmá základní kompoziční symetrie, byť jednotlivé detaily uvnitř zobrazení mohou být osově nesymetrické, negeometrické či vyloženě **amorfní** (některé počiny připomínají inspiraci malířem Z. Sýkorou, o kterém byla řeč v teoretické části této práce – jedná se o jeho **organické linie** v abstraktních obrazech, jakési „žížaly“).

U zcela neživých objektů se přísná elementární geometrie uplatňuje u *motivů architektury a strojů*. V případě zobrazení domů (obr. 115 a 116 a obr. 307) se kromě os, přímk, rovných geometrických tvarů počítá se znalostí horizontální vzdálenosti a úběžníků (např. mrakodrapy). Uměleckou geometrickou nadstavbu mohou dětské práce nést za použití ozvlášťujících prostředků, které v originální realistické předloze nejsou (např. barevné

zásahy na fasádě domu u třináctileté dívky na obr. 115). Přísnou snahu o dodržení základní geometrie, a to všech jejích elementárních prvků (kruhové i hranaté tvary) vidíme v dětské kresbě strojů, a to lokomotiv, kde je zjevně použito geometrických pomůcek (obr. 220 – 221 a obr. 224 – 231).

#### 4.4. Interpretace hlavních závěrů empirického výzkumu

Jak jsme zjistili v předchozích podkapitolách věnujících se rozboru výtvarného materiálu, se dítě může setkávat s celou škálou geometrizace, ať už tedy se základní (elementární, „nižší“) či s geometrizací umělecky modifikovanou (profesionální, „vyšší,“ nesoucí již nějakou uměleckou nadstavbu). Prvky z této škály může pasivně přijímat a také později přenášet do plošné tvorby v podobě kresby, malby, kombinované techniky či fotografie.

V analyzovaných výtvarných pracích vidíme velmi časté geometrické kompoziční ztvárnění základních kresebných studií – zátiší s květinami či ovocem, kde se zdá být celkem přirozené zachycení a použití elementárních prvků (bod, linie, čtverec, obdélník, kruh). Tyto prvky jsou nácvikem a věkem dítěte postupně zdokonalovány a také výtvarně modifikovány, což můžeme později hodnotit jako kubistické nebo kubofuturistické ladění apod. Postupně se objevují prvky profesionální tvorby, se kterou se dítě seznamuje, ať už zcela nezáměrně a nevědomky či naprosto záměrnou formou, skrze učitele. Takovým nejdominantnějším laděním z ranku profesionálních přesahů „-izmů“ z období od dvacátého století doposud se jeví *kubistické tendence*.

Můžeme si také všimnout, že děti napříč všemi věkovými kategoriemi celkem bravurně zvládají umělecké porušení symetrie, tedy základní symetrické kompozice, a to ať v zátiší či v narativních příbězích (obrázky s postavami, s doprovodem textu apod.), kdy si celkem rychle osvojují zákonitosti zlatého řezu, přičemž u symbolických a znakových motivů naopak přísnou symetrii zachovávají. Dále je možné v obrázcích spatřovat (hlavně u mladších, spontánněji tvořících dětí) expresivní tendence, a to různým způsobem odvislým od té které osobnosti zhotovitele (ostřejší hrany a rozšafnější kresba bývá častá u chlapců, naopak umírněnější projevy se ukazují více u děvčat, ale ani to nemůžeme pokládat za pravidlo).

Zajímavě byly zachyceny prvky profesionální tvorby do kreslených obličejů (portréty, busty), kde se geometrie uplatňovala od shlukové formy bodů – a to opět asymetricky, přes zajímavě strukturovaná pozadí výkresu s využitím gradačního a repetičního záměru, až po tvůrčí pokusy geometrických výtvarných zkratk (některé emoční prvky apod.). Čistě geometrická forma oproštěná od zbytků realistické nápodoby byla velmi zdárně zachycena

v obrazech z papírových koláží, kdy tato výtvarná technika předem vlastně určuje i zjednodušený způsob práce, tedy takové tvorby, při které zhotovitel docílil v co nejjednodušší formě co nejvěrnějšího zachycení výrazu (event. smyslu, jádra věci).

Během analýzy dětské tvorby jsme tudíž mohli zpozorovat některé čapkovské či špálovské prvky, ať už uvědoměle přenesené či nikoliv, jakož i působení světových profesionálů – Miróovy, Kleeovy, Malevičovy či Kandinského vlivy, komiksové kompozice nebo hyperrealistické tendence. Jsou to jen některé vlivy, zástupci, o kterých jsme hovořili podrobněji v teoretické části této práce, přičemž opět zmiňujeme, že analýza výtvarných prací rovněž závisí na umělecké poučenosti recipienta a možnostech interpretace. Veškeré popisované prvky můžeme při určité výtvarné poučenosti nalézat právě v těchto školních kresbách a malbách, přičemž není pro dítě a mnohdy ani pro nás tak důležité, o kterou geometrickou školu či směr se právě jedná.

## 5. Závěr

Analýza na průsečíku dvou vzdělávacích předmětů estetické výchovy – výtvarné a literární se zaměřila na hledání prvků profesionální umělecké tvorby a tvorby žákovské, a to prizmatem „jednotné“ estetické výchovy, popřípadě výchovy umělecké. Téma vycházelo ze zkoumání kultury, kterou jsme zpracovali ve dvou rovinách: „vyšší“ (profesionální) a „nižší“ (tedy neprofesionální, dětské/ žákovské/ studentské).

Obecně nám nejprve šlo o samotné vymezení, co tato kultura vůbec znamená, jaké může mít vůbec podoby a jak ji můžeme v edukačním kontextu chápat. Proto jsme se zaměřili i na kanonicky ukotvená umělecká díla z oblasti literární a výtvarné, ale úžeji jsme se průběžně zaměřovali na prvky geometrické. Na principu dvojí geometrie (v práci označována též jako *jev prosté geometrie*, *jev elementární geometrie* či *geometrie umělecká* nebo „vyšší“ *geometrize*) jsme se snažili přiblížit průměty už nějakým způsobem ukotvených velkých uměleckých hodnot do současného výchovně-vzdělávacího prostředí, přičemž jsme si vymezili jednak odlišná pojetí tohoto uměleckého stylu (tudíž skrze literární vědu a dějiny umění), jednak i pole shodná. Onu shodu jsme v textu pojímali opět skrze princip jedné uměnovědné, resp. filozofické disciplíny – estetiky, i když v souladu se zadáním tématu jsme se drželi vždy jednoho výchovného celku – estetické výchovy jako zastřešující disciplíny.

Výrazně kontextuální přesahy se opírají o filozofující pedagogiku - filozofii výchovy. Šlo nám o symbolický význam, neboť se domníváme, že blíže zkoumané geometrické tendence, na které jsme zaměřili empirický materiál v podobě terénního výzkumu, lze uplatňovat jako způsoby uměleckého vyjádření jak skrze tvorbu výtvarnou, tak i slovesnou<sup>338</sup>. To, že se tyto prvky či celé způsoby pohledu na svět v edukační realitě mohou uplatnit, jsme dokázali v analýze prací dětí, žáků a studentů napříč školní soustavou, byť na vzorku 400 probandů v terénu základního uměleckého školství, což se nám jevilo jako dobrý způsob kumulace různých věkových kategorií, navíc v jednom edukačním prostředí. Omezený prostor dizertace nám dovolil tuto analýzu zaměřit pouze na výtvarnou tvorbu plošnou, nicméně přesto můžeme odpovědět na výzkumné otázky (hypotézy):

za první: ve vybraných výtvarných vzorcích koedukovaných jedinců v základním uměleckém vzdělávání se **uplatňuje** tzv. *prostá geometrize* popisovaná v teoretické části disertace, byť v různé míře,

za druhé: ve vybraných výtvarných vzorcích se **promítá** „vyšší“ kultura skrze

---

<sup>338</sup> Slovesnou tvorbu jsme sice v terénním výzkumu nesledovali, nicméně v teoretické části jsme ji popisovali.

*uměleckou geometrizaci popisovanou v teoretické části dizertace, a to způsoby velmi podrobně popisovanými v analýze empirického materiálu, přičemž pro obě výzkumné hypotézy byl předem stanoven vzorek probandů odpovídající vzorku školní docházky mateřské, základní a střední školy.*

Z hlediska jak teoretického rozpracování dizertační práce, tak z analýzy empirického materiálu můžeme vyvodit ještě tyto závěry. Za první, obecná spojitost výtvarného umění a literatury se v profesionální tvorbě poměrně často a vhodně uplatňuje, a to skrze takové prostředky, jako jsou: *ilustrace* pro dospělé či jako součást literatury pro děti a mládež (tj. obraz jako doprovod textu), *dětský komiks*, *komiks pro mládež* a *komiks pro dospělé* (tj. obraz jako doprovod textu, přičemž obě složky jsou organicky spojeny), *rovnocennou kombinaci druhů umění* (tj. slovesného a výtvarného - písmo v obraze), *nerovnocennou kombinaci uměleckých druhů* (tj. jeden druh umění je doprovodný druhému – *kaligrafická tvorba* primárně písemného projevu, např. skrze majuskule, iniciály apod.) – to v obecné rovině. Na příkladu prvků geometrických lze tuto spojitost vnímat skrze umělecké *výrazové prostředky* na poli literárním a výtvarném (hyperbola, elipsa, parabola, cykloida apod.), ale i díky *asociačnímu toku* na základě geometrizmu (kaligramy, ideogramy, schodovité verše atd.). Geometrické aspekty jako obecné principy umělecké teorie, resp. vybrané umělecké školy, se uplatňují prostřednictvím *uměleckých směrů* (kubismus, kubofuturismus, neoplasticismus, konstruktivismus apod.), a to jak ve výtvarné, tak slovesné tvorbě. Tyto geometrické projevy můžeme rozlišit na prvky jednak ve smyslu *profesionální tvorby* ukotvené v kánonu a ve smyslu *elementárního uchopení* základních matematických, resp. geometrických útvarů (linie, čtverec, kruh apod.), kdy takové prvky se nějakým způsobem promítají do estetického zpracování. Tyto podobnosti nebo dokonce průměty se uplatňují nebo mohou uplatňovat v umělecké výchově, a to ponejvíce v předmětech: *estetická výchova*, *výtvarná výchova* a *literární výchova*, přičemž první vzdělávací disciplína otevírá interdisciplinární prostor právě pro spojení literárního a výtvarného uchopení, zbylé dva školní předměty více ohraničují specifický druh umění.

Za druhé, literární a výtvarná *spojitost v jednu estetickou edukaci*, tudíž neizolovaně jako součást jednoho školního předmětu, se (především dle RVP) zvláště na příkladu geometrického umění jako představitele propracovaného, abstraktního a od bezprostřední smyslové reality vzdálenějšího vyjádření v současné školní estetické výchově *uplatňuje minimálně*. Skrze geometrické prvky se neizolovanost uplatňuje pouze v předmětu *estetická výchova* na SŠ, popř. VOŠ a VŠ.

Za třetí, izolované projevy geometrizatione se v literární a výtvarné oblasti uplatňují hojně, a to v předmětech: *literární výchova* jako součásti vzdělávání na prvním stupni ZŠ, a to především neuvědoměle (převážně asociace geometrických tvarových představ v slovesném projevu apod.), *literatura* jako součásti předmětu *český jazyk a literatura* na druhém stupni ZŠ, a to uvědoměle i neuvědoměle (převážně geometrické směry kubismu – skladba příběhu apod.) *literatura* jako součást předmětu *český jazyk a literatura* nebo v menší míře jako součást předmětu *cizí jazyk* na SŠ, a to již uvědoměle (opět převážně kubistické a avantgardní geometrické směry z hlediska národní i světové kultury či skrze geometrické výrazové a kompoziční prostředky), na mateřské škole (MŠ) jde spíše o neuvědomělé seznamování s elementárními geometrickými prostředky např. při čtení, na SOU a VOŠ jde opět spíše o izolované uplatnění pokračující literární látky středoškolské a na VŠ záleží na konkrétní specializaci, kdy se tyto projevy uplatňují ale naprosto uvědoměle a záměrně (obory estetiky, literatury, výtvarného umění atd.).

Ve výtvarné oblasti se uvědoměle uplatňují geometrické prvky již v MŠ při výtvarné tvorbě (elementární tvary), dále v předmětu *výtvarná výchova* na prvním stupni ZŠ se uplatňuje geometrizatione záměrně i nezáměrně (elementární prvky záměrně, již případné „vyšší“ průměty spíše nezáměrně), v předmětu *výtvarná výchova* na druhém stupni ZŠ se uplatňují již většinou záměrně jak elementární, tak „vyšší“ prvky geometrizatione (kubistický směr a výtvarné/ architektonické slohy), v předmětech *estetická výchova* a *výtvarná výchova* se na SŠ geometrické projevy uplatňují zcela záměrně, a to jak „nižší“, tak „vyšší“ (kubistické a další avantgardní směry, výrazové a kompoziční prostředky, čistá abstrakce atd.), na poli edukace SOU a VOŠ lze uplatnit obojí – tedy uvědomělý i neuvědomělý princip, a to v závislosti na typu a cíli školy (výtvarné školy vs. nevýtvarné) a konečně ve vysokoškolském prostředí platí stejné uplatnění jako v oblasti literární výchovy, tedy v závislosti na studovaném oboru (u výtvarného oboru naprosto uvědomělé uplatnění).

Nutno dodat, že z hlediska *praktické tvorby* (činnostní obsah vzdělávacího předmětu) a z hlediska pouhého *receptivního přijímání* (teoretické předměty) se geometrizatione elementární i profesionální uplatňuje v závislosti na zaměření té které školy (na MŠ samozřejmě pouze prakticky, u gymnaziálního vzdělávání spíše teoreticky, u VŠ obojí princip).

Za čtvrté: terén základního uměleckého školství *není* v současnosti pojímán a ani připraven na interdisciplinární edukační práci pro obory literární a výtvarné umění skrze jednotný estetický princip, o čemž svědčí nejen pedagogické dokumenty (RVP), ale i samotné umělecké výstupy (výtvarné práce). Nutno v tomto směru doplnit, že ani pedagogická



specializace pro obor *učitelství literární výchovy* aplikovaný na základní umělecké škole či škole jiného typu v současné době není v žádné univerzitní nabídce na vzdělávacím trhu České republiky, přičemž v oboru *učitelství výtvarné výchovy* je tomu naopak. Navíc zcela chybí specializační vysokoškolský program *učitelství estetické výchovy* pro oba uvedené obory uplatnitelné v terénu základního uměleckého školství, „estetičtí pedagogové“ se uplatňují ponejvíce jako teoretičtí přednášející především na gymnáziích, kde navíc obory literární spadají do aprobace učitele-bohemisty s jazykovou složkou jeho práce. Tyto literární subdisciplíny jsou nadto ještě pojímány jako obory vzdělávací (naukové), nikoliv výchovné (dovednostní, zážitkové). Uvedený deficit snad zesílí potřebu vybudovat nový interdisciplinárně umělecký vzdělávací program pro budoucí umělecké pedagogy, a to nejen na základních uměleckých školách, ale i jiných, kde se – v intenci pedagogiky jako vědy – kromě složky vzdělávací uplatní i složka výchovná a naopak.

## 0.6. Použitá literatura a zdroje

- AL'FONSOV, Vladimír Nikolajevič: *Nam slovo nuzno dlja zzizni. (V poetičjeskom mirje Majakovskogo)*. Moskva : Sovjetskij pisatel', 1984. Bez ISBN.
- ARISTOTELES: *Poetika*. Praha : Československá akademie věd, 1993. Bez ISBN.
- ARTAUD, Antonín. *Texty II*. Praha : Herrmann & synové, 1996. ISBN 80-2380-027-2.
- ARTETERAPIE. In: <http://www.arteterapie.cz/> ze dne 22. 11. 2019 v 15:10 hod.
- ARTETERAPIE. In: <http://www.arteterapie.cz/casopis-arteterapie> ze dne 20. 01. 2020 v 18:50 hod.
- ARTMUZEUM. In: [http://www.artmuseum.cz/smery\\_list.php?smer\\_id=121](http://www.artmuseum.cz/smery_list.php?smer_id=121) ze dne 26. 02. 2020 v 18:00 hod.
- ASSMANN, Jan Nepomuk a kol.: *Biedermeier: umění a kultura v českých zemích 1814-1848*. Praha : Umělecko-průmyslové muzeum, 2008. ISBN 978-80-7101-07-53.
- AUTORSKÝ KOLEKTIV: *Pedagogický slovník (II. díl)*. Praha : SPN, 1967. Bez ISBN.
- AZJANIN, Irina Atykovna: *Kollazz v kul'pturnych kartinach*. Moskva : Nauka, 2005. ISBN 5-02-033902-4.
- BAAL-TESHUVA, Jakob: *Mark Rothko. Pictures as Drama*. Köln: Taschen, 2015. ISBN 978-38-3650-426-3.
- BALJEU, Joost: *Teo van Doesburg*. London: Studio Vista. ISBN 0-289-70358-1.
- BALEKA, Jan: *Výtvarné umění: výkladový slovník*. Praha : Academia, 1997. Bez ISBN.
- BĚLOHRADSKÝ, Václav: Oligarchie, elity, populismus. In: <http://m.youtube.com/watch?v=eTUbzS3sRdU> ze dne 11. 12. 2020 v 23:31 hod.
- BĚLOUN, František a kol.: *Tabulky pro základní školu*. Praha : SPN 1983. Bez ISBN.
- BOČEK, Leo, KOČANDRLE, Milan. *Matematika : Analytická geometrie*. Praha : Prometheus, 2009. ISBN 97-8807-196-390-5.
- BRADBURY, Malcolm, KŘIVÁNEK, Vladimír: *Atlas literatury*. Praha : Ottovo nakladatelství, 2003. ISBN 80-7181-829-1.
- BULLOUGH, Edward, ZUSKA, Vlastimil: *Estetická distance včera a postvčera*. Praha : AV ČR, 1998. Bez ISBN.
- BYDŽOVSKÁ, Lenka – SRP, Karel: *Český surrealismus 1929-1953*. Praha : Argo a Galerie hl. m. Prahy, 1996. Bez ISBN.
- CACH, Josef: *Gustav Adolf Lindner*. Praha : Univerzita Karlova, 1990. ISBN 80-7066-345-6.
- CALLINICOS, Alex: *The Revolutionary Ideas of Karl Marx*. London : Bookmarks, 2010. ISBN 978-1-905192-68-7.
- CITÁTY. In: <https://citaty.net/> ze dne 16. 12. 2020 v 21:53 hod.
- COSENTINO, Analista: *Chvála blbosti*. Praha : Karolinum, 2017. ISBN 978-80-7308-710-4.
- ČAPEK, Karel: *Hordubal. Povětroň. Obyčejný život*. Praha : NLN, 1998. ISBN 80-7106-283-9.
- ČAPEK, Richard a kol.: *Geografická kartografie*. Praha, SPN : 1992. ISBN 80-04-251-53-6.
- ČAPKOVÁ, Eva: *Raná léta Vladimíra Boudníka v Tověři u Olomouce*. Olomouc : Krok, 2015. Bez ISBN.
- ČERNOUŠEK, Michal: *Šílenství v zrcadle dějin*. Praha : Avicenum, 1994. ISBN 80-7169-086-4.
- ČERMÁKOVÁ, Markéta: *Pedagogika Johna Deweyho*. In: e-Pedagogium, III/2014. Olomouc : UP, 2014. ISSN: 1213-7499.
- ČERVENKA, Miroslav: *Významová výstavba literárního díla*. Praha : Karolinum, 1992. Bez ISBN.
- DE MICHELI, Mario: *Umělecké avantgardy 20. století*. Praha : SNKLU, 1964. Bez ISBN.

- DEMPSEYOVÁ, Amy: *Umělecké styly, školy a hnutí*. Praha : Slováry, 2002. ISBN 807-2-0940-25.
- DEWEY, John: *My Pedagogic Credo*. Sterling: Stylus Publishing, 2019. ISBN 978-1-975-5014-64.
- GLENNOVÁ, Martina: Die Brücke. In: [http://www.artmuseum.cz/smery\\_list.php?smer\\_id=121](http://www.artmuseum.cz/smery_list.php?smer_id=121) ze dne 26. 02. 2020 v 18:00:00 hod.
- DAVIDOV, Vasilij Vasiljevič: *Problémy rozvíjejícího se umění*. Moskva : Akademia, 1988. Bez ISBN.
- DOLEŽAL, František: *Umění v pojetí dialektického materialismu*. Praha : Máj, 1946. Bez ISBN.
- DRÁBEK, Karel a HARANT, František a SETZER, Ota: *Deskriptivní geometrie I*. Praha : SNTL, 1978. ISBN 80-7083-924-4.
- DUNBABIN, Katherine M. D. *Mosaics of the Greek and Roman world*. Cambridge : University Press, 2006. ISBN 97-8052-146-143-6.
- DURKHEIM, Émile: *Dualismus lidské přirozenosti a její společenské podmínky*. In: *Cahiers du CEFRES* (VIII/95). ISSN 1805-0336.
- DVOŘÁK, Karel, CACH, Josef: *G. A. Lindner a jeho odkaz k dnešku*. Praha : SPN, 1970. Bez ISBN.
- ECO, Umberto: *Dějiny krásy*. Praha : Argo, 2015. ISBN 978-80-257-1433-1.
- ECO, Umberto: *Dějiny ošklivosti*. Praha : Argo, 2015. ISBN 978-80-257-1438-8.
- ECO, Umberto: *Umění a krása ve středověké estetice*. Praha : Svoboda, 1998. Bez ISBN.
- ECO, Umberto. *Meze interpretace*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-2460-74-09.
- ECLER, Pavel: *Stručný přehled dějin pedagogiky*. In: [uzivatel.unob.cz](http://uzivatel.unob.cz) ze dne 08. 12. 2009 v 15:00 hod.
- ENGELS, Bedřich, MARX, Karel: *O umění a literatuře*. Praha : Svoboda, 1952. Bez ISBN.
- ESCHER, Maurits Cornelis. *Grafika a kresby*. Praha : Slovart, 2003. ISBN 3-8228-2146-2.
- ESTETICKÁ VÝCHOVA. In: <http://www.uluk.ff.ukf.sk/> ze dne 01. 05. 2021 v 18:00 hod.
- FOUCAULT, Michael: *Dějiny šílenství*. Praha : Lidové noviny, 1994. Bez ISBN.
- GAVORA, Peter: *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GILBERTOVÁ, Katharine Everet, KUHN, Helmut: *Dějiny estetiky*. Praha : SNKLU, 1965. Bez ISBN.
- GOGOL, Nikolaj Vasil'jevič: *Zapiski cumacssjedssjogo*. Moskva : AST, 2017. ISBN 978-51-7102-520-5.
- GOLDING, John. *Cesty k abstraktnímu umění*. Brno: Barrister & Principal, 2003. ISBN 80-8659-84-89
- GORKIJ, Maxim: *Stati o literatuře a umění*. Praha : Orbis, 1947. Bez ISBN.
- HAGER, Fritéz-Peter: *Platón a platonismus v dějinách výchovy*. Praha : Karolinum, 1994. Bez ISBN.
- HAVEL, Václav: *Protokoly*. Praha : MF, 1966. ISBN 23-022-66.
- HEIDEGGER, Martin: *Bytí a čas*. Praha : Oikumené, 1996. Bez ISBN.
- HEIDEGGER, Martin: *O pravdě a bytí*. Praha : Mladá fronta, 1993. ISBN: 80-204-0416-3.
- HEIDEGGER, Martin: *Původ uměleckého díla*. Praha : Oikomenh, 2016. ISBN 978-80-7298-207-3.
- HALÍK, Tomáš: *K duchovní diagnóze naší doby*. In: <http://m.youtube.com/watch?v=ZM2nAhP8Qt0> ze dne 12. 12. 2020 v 24:25 hod.
- HARRISON, Andrew: *Futurism, Italian*. In: POPLAWSKI, Paul: *Encyklopedia of Literaty Modernism*. Westport, Connecticut : Greenwood Press, 2003. ISBN 978-0-313-01657-8.
- HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena: *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVEL, Ivan Miloš, HÁJEK, Petr: *Filozofické aspekty strojového myšlení*. In SOFSEM'82 (0/1982). Bez ISBN.
- HEISLER, Jindřich: *Z kasemat spánku*. Praha : Torst, 1999. ISBN 80-7215-100-2.

- HENCMANN, Wolfhart, LOTTER, Konrad: *Estetický slovník*. Praha : Svoboda, 1995. ISBN: 80-205-0478-8.
- HOGENOVÁ, Anna. In: [www.epochtimes.cz/2019/12/25/exkluzivni-rozhovor-s-profesorko-annou-hogenovou-neomarxismus-na-ceskych-vysokych-skolach/](http://www.epochtimes.cz/2019/12/25/exkluzivni-rozhovor-s-profesorko-annou-hogenovou-neomarxismus-na-ceskych-vysokych-skolach/) ze dne 10. 12. 2020 v 21:34 hod.
- HOGENOVÁ, Anna: *K rozhovoru se sebou samým*. Praha : Univerzita Karlova, 2017. ISBN 80-7290-925-8.
- HOGENOVÁ, Anna: *Život z vlastního pramene*. Praha : Univerzita Karlova, 2017. ISBN 80-7290-921-9.
- HOFFMEISTER, Adolf: *Koncepce dadaismu*. In: *Přítomnost* (II/29) Praha : Lidové noviny, 1929. Bez ISBN.
- HOFFMEISTER, Adolf: *Josef Čapek a jeho scénický výtvarné dílo*. In: *Divadelní zápisník* (I/1945). Praha : Umělecká beseda, 1945. Bez ISBN.
- HORYNA, Břetislav: *Úvod do religionistiky*. Praha : Oikumené, 1994. Bez ISBN.
- HöSCHL, Cyril, JANÍČEK, Jeroným: *Kde bydlí lidské duše*. Praha : Portál, 2003. ISBN 97-8807-178-95-43.
- HUDEČEK, Jiří. *Matematika v devíti kapitolách*. Praha : Matfyzpress, 2008. ISBN 97-8807-378-04-63.
- HUTTUNJEN, Tomi: *Imazzinist Marijenghof: Djendi, Montazz, Cciniki*. Moskva : Novoje litjeraturnoje obozrjenje, 2007. Bez ISBN.
- CHALUPSKÝ, Aleš a kol.: *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha : VÚP, 2010. ISBN 978-80-87000-37-3.
- CHLEBNIKOV, Velimir Vladimirovič: *Všem*. Praha : SNKLU, 1964. Bez ISBN.
- CHYZ, Vladimír, SLAVÍK, Jan, ŠTECH, Stanislav: *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha : Karolinum, 2014. ISBN: 978-80-246-2335-1.
- CHVÁTAL, Marek: *Úvod do mineralogické krystalografie*. Chrudim : Vodní zdroje Chrudim, 2013. ISBN 97-8809-051-54-75.
- JANÍK, Tomáš, SLAVÍK, Jan: *Oborové didaktiky a kurikulum aneb o jedné životní funkci vzdělávání*. In: *Pedagogika* (II/2009). Praha : Karolinum, 2009. ISSN 0031-3815.
- JÁNSKÁ, Lenka: *Mezi obrazem a textem*. Praha : MF, 2007. ISBN: 978-80-204-1523-3.
- KAES, Anton: *Od expresionismu k exilu*. In: BAHR, Ehrhard: *Dějiny německé literatury III*. Praha : Karolinum, 2007. ISBN: 978-80-246-1357-4.
- KANDNSKIJ, Vasilij. *O duchovnosti v umění*. Praha : Triáda, 2009. ISBN 978-80-8725-608-4.
- KAPPEL, Pavel, SÝKOROVÁ, Lenka: *Barva a prostor*. Praha : Verzone, 2010. ISBN 90-4546-44.
- KETTENMAN, Andrea: *Diego Rivera 1886–1957: A Revolutionary Spirit in Modern Art*. Köln : Taschen, 2015. ISBN 97-8383-650-41-33.
- KLEE, Paul: *Pedagogický náčrtník*. Praha : Triáda, 2013. ISBN 97-8808-725-68-31.
- KOLEKTIV: *Filozofický časopis*. Praha : ČSAV, 1985. Bez ISBN.
- KOMENSKÝ, Jan Amos: *Škola na jevišti*. Brno : Komenium, 1946. Bez ISBN.
- KOMENSKÝ, Jan Amos: *Škola hrou*. Praha : Ústřední dům umění a tvořivosti, 1970. Bez ISBN.
- KOPECKÁ, Ilona: *Psychologie III*. Praha : Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-3877-2.
- KOSTROŇ, Lubomír: *Psychologie architektury*. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-7373-5.
- KOŤA, Jaroslav, STROUHAL, Martin: *Obecná pedagogika mezi filosofií a vědou*. In: *e-Pedagogium* (III/14). Olomouc: UP, 2014. ISSN: 1213-7499.
- KOUBA, Pavel: *Nietzsche: filozofická interpretace*. Praha : Oikumené, 2005. ISBN 80-7298-191-9.
- KRATOCHVÍL, Stanislav: *Základy psychoterapie*. Praha : Portál, 2006. ISBN: 80-7367-12-20.

- KRATOCHVÍL, Stanislav: *Jak žít s neurózou*. Praha : Avicenum, 1998. ISBN: 80-7254-55-31.
- KULKA, Jiří: *Psychologie umění*. Praha : SPN, 1990. ISBN 978-80-042-3694-6.
- KUNDERA, Ludvík: *Expresionismus*. Praha : ČS, 1969. Bez ISBN.
- LAMAC, Miroslav: *Georges Braque*. Praha : Odeon, 1983. Bez ISBN.
- LEHÁR, Jan a kol: *Česká literatura od počátků k dnešku*. Praha : LN, 2006. ISBN 978-80-7106-308-7.
- LOCK, John: *Několik myšlenek o výchování*. Praha : Dědictví Komenského, 1906. Bez ISBN.
- LOCK, John: *O výchově : Výbor z díla*. Praha : SPN, 1984. Bez ISBN.
- LYNTON, Norbert: *Umění 19. a 20. století*. Praha : Artia, 1981. Bez ISBN.
- MATĚJČEK, Zdeněk: *Psychologické eseje z konce kariéry*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 978-80-246-0892-1.
- MAURITZ, Cornelis. *Visions of Symmetry*. London, New York : Thames & Hudson, 2004. ISBN 97-8050-051-16-95.
- MARX, Karel: *Kapitál*. Praha : Státní nakladatelství politické literatury Svoboda, 1978. Bez ISBN.
- MATĚJČEK, Zdeněk: *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha : SPN, 1991. ISBN: 80-0424-52-69.
- MAUPASSANT, Guy de: *Kulička*. Praha : Nakladatelství Josef Vilímek, 1933. Bez ISBN.
- MINIMALISMUS. In: <https://minimalisticky.cz/co-je-to-minimalismus/> ze dne 25. 02. 2020 v 18:45:00 hod.
- MINK, Janis: *Marcel Duchamp. Art as Anti-Art*. Köln : Taschen, 2006. ISBN 978-3-82-286316-9.
- MITCHELL, William John Thomas: *Showing Seeing: A Critique of Visual Culture*. In: *Art History, Aesthetics, Visual Studies*., New Haven: Clark Art Institute and Yale University Press, 2002. ISSN:231-50.
- MOKROUSOV, Aleksej: *Master abstraktnogo futbola*. In: *Gazeta Kommersant'* (CXI/03) ISSN 1563-6380.
- MOSKVINOV, Vladimir Nikolajevic: *Rjepin v Moskvě*. Moskva : GIKPL, 1955. Bez ISBN.
- MŠMT: *Smlouva o uznávání mezi Českou republikou a Slovenskou republikou o vzájemném uznávání rovnocennosti dokladů a vzdělání vydaných v České republice a Slovenské republice ze dne 28. 11. 2013 č. 23/2015 Sb. m. s.* In: [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) ze dne 10. 02. 2020 v 15.02 hod.
- MŠMT: *Vyhláška o základním uměleckém vzdělávání č. 71/2005 Sb.* In: [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) ze dne 10. 02. 2020 v 15.02 hod.
- MŠMT: *Školství v ČR*. In: [www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr) ze dne 12.02.2021 v 16:24 hod.
- NAKONEČNÝ, Milan: *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.
- NEJEDLÝ, Zdeněk: *O úkolech naší literatury*. Praha: Československý spisovatel, 1949. Bez ISBN.
- NEŠLEHOVÁ, Mahulena: *Futurismus a české výtvarné umění 10. let*. In: *Ateliér* (VII/26). Praha : Ateliér, 1994. ISSN 1210-5236.
- NEZVAL, Vítězslav: *K výstavě Štýrského a Toyen*. In: NEZVAL, Vítězslav: *Rozpravy Aventina* (V/24). Praha : Aventinum, 1930. Bez ISBN.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Radostná věda, aforismus 374*. Praha : Aurora, 2001. ISBN 80-7299-043-8.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Tak pravil Zarathustra*. Praha : Odeon, 1967. Bez ISBN.
- NOSOV, Nikolaj: *Neznámkovy příhody*. Praha : LN 1977. Bez ISBN.
- OSIPOV, Jurij Cjergjejevic: *Bol'ssaja rossijskaja encyklopedija*. Moskva : BRE, 2005. ISBN 5-85270-330-3.
- PALKOVÁ, Martina a kolektiv. *Průvodce matematikou 2*. Brno : Didaktis, 2007 ISBN 97-8807-358-08-34.

- PAŘÍZEK, Vlastimil: *Obecná pedagogika*. Praha: Karolinum, 1944. ISBN 80-7066-339-1.
- PAŘÍZEK, Vladimír: *Otokar Chlup a dnešní škola*. In: *Pedagogika*, IV. Praha : UK, 1985. Bez ISBN.
- PATOČKA, Jan: *Platón*. Praha : SPN, 1991. Bez ISBN.
- PELÁN, Jiří: *Kapitoly z francouzské, italské a české literatury*. Praha : Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2538-6.
- PELEGRIN, Jaroslav, VLASÁKOVÁ, Marta: *Filozofie logiky*. Praha : Filosofia, 2017. ISBN 978-80-7007-493-0.
- PETRŮ, Eduard: *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc : Rubico, 2000. ISBN 978-80-85839-44-9.
- PETERKA, Josef: *Teorie literatury pro učitele*. Praha : Univerzita Karlova, 2006. ISBN: 80-7290-244-X.
- PETRUSEK, Miroslav.  
In: [www.encyklopedie.soc.cas.cz/w/Lindner Gustav Adolf](http://www.encyklopedie.soc.cas.cz/w/Lindner_Gustav_Adolf) ze dne 10.12.2020 v 21:15 hod.
- PIJOAN, José: *Dějiny umění*. Praha : Odeon, 1984. Bez ISBN.
- PIJOAN, José: *Dejiny umenia*. Bratislava : Ikar, 2000. ISBN 80-7118-829-8.
- PLATÓN: *Ústava*. Praha : Oikoymenh, 1996. ISBN 80-8600-528-3.
- PRUCHA, Jan: *Pedagogická encyklopedie* Praha : Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-546-2.
- POE, Edgar Allan: *Krajina stínů*. Praha : Aurora, 1998. ISBN 80-8597-44-44.
- PRŮŠOVÁ, Jana: *Vznik a vývoj písma*. Praha : Nakl. Grafické školy, 2007. ISBN 80-86824-04-7.
- POE, Edgar Alan: *K podstatě básnictví*. Praha : R. Škeřík, 1928. Bez ISBN.
- POMAJZLOVÁ, Alena: *Růžena – Příběh malířky Růženy Zátkové*. Praha : Arbor vitae societa, 2001. ISBN 978-80-904534-2-5.
- PRAVDOVÁ, Anna, THEINDHARDT, Markéta: *František Kupka 1871-1957*. Praha : Národní galerie, 2018. ISBN 97-8807-035-68-90.
- PROCHÁZKA, Miroslav: *Sociální pedagogika*. Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-7847-1.
- PROUST, Marcel: *Hledání ztraceného času III*. Praha : Odeon, 1980. Bez ISBN.
- PRŮCHA, Jan: *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan: *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jan: *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY.  
In: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy> ze dne 25. 01. 2021 v 10:41 hod.
- RANSDORF, Miloslav: *Marxismus a ideologie*.  
In: [http://m.youtube.com/resultzs?search\\_query=Marxismus+a+ideologie#searching](http://m.youtube.com/resultzs?search_query=Marxismus+a+ideologie#searching) ze dne 12. 12. 2020 v 08:13 hod.
- REKTORYS, Karel a kol. *Přehled užité matematiky I*. Praha : Prometheus, 2003. ISBN 80-7196-17-95.
- REŽNÁ, Miroslava, ZELENÁKOVÁ, Hana, ŽILKOVÁ, Marta: *Praktická estetika*. Nitra : UKF, 2009. ISBN 978-80-8094-563-3.
- ŘÍČAN, Pavel: *Psychologie osobnosti*. Praha : Orbis, 1971. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SENECA, Lucius Annaeus: *O duševním klidu*. Praha : Baset, 2004. ISBN: 80-8641-04-39.
- SKALKOVÁ, Jarmila: *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN: 80-85866-33-1.

- SLAVÍK, Jan: *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Praha : Karolinum, 1977. ISBN: 80-7184-437-3.
- SARAB'JANOV, Dmitrij Vladimirovic, SSATSKICH, Aleksandra Sjemjonova: *Kazimír Maljevic. ZZivopis'. Tjeorija*. Moskva : Iskustvo, 1993. Bez ISBN.
- SHOTT, Susan: *Emotion and Social Life: A Symbolic Interactionist Analysis*. In: *The American Journal of Sociology* (VI/79). New York, A-Print 1979. Bez ISSN.
- SCHNEIDER, Lothar, Holý, Jiří: *Lexikon teorie literatury a kultury*. Brno : Host, 2006. ISBN 80-7294-170-4.
- SILARD, Ljena: *Matematika i zaum'. Zaumnyj futurism i dadaism v ruskoj kul'turje*. Bern : Vyd. neuvedeno, 1991. Bez ISBN.
- SMUTS, Jan: *Holism and Evolution*. New York : The Macmilalian Copany. Bez ISBN.
- SOKOL, Jan: *Člověk v dialogu 2018. Etika v době vykloubené*. In: [https://m.youtube.com\\_watch?v=q5KP0Kyx2k&list=PLYoQCRtAW8EDlumra14m94iSjlkx17Ez\\_index=46#searching](https://m.youtube.com_watch?v=q5KP0Kyx2k&list=PLYoQCRtAW8EDlumra14m94iSjlkx17Ez_index=46#searching) ze dne 14. 12. 2020 v 13:11 hod.
- SPOCK, Benjamin: *Baby and Child Care*. New York : Simon a Schuster, 1946. ISBN: 085-72-052-69.
- STROUHAL, Martin, ŠTECH, Stanislav: *Vzdělání a dnešek*. Praha : Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3558-3.
- STÖRIG, Hans Joachim: *Malé dějiny filozofie*. Praha : KN, 1995. ISBN 80-206-0409-X.
- SLEZÁK, Miloš a kol.: *Písmo ve výtvarné výchově*. Praha : SPN, 1985. ISBN 14-443-85.
- STÖRIG, Hans Joachim: *Malé dějiny filozofie*. Praha : KN, 2007. ISBN 80-7195-206-0.
- SUMMA THEOLOGICA, I.79.2.
- SVOZIL, Bohumil: *Vůle k intelektuální poezii*. Praha : ČS, 1971. Bez ISBN.
- ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. Žakovská gestika ve vyučování jako proces zviditelňování myšlení. In: *Studia paedagogica* (IIXX/1). Praha, 2013. ISSN 1803-7437.
- ŠÍP, Radim: *Kalokagathia – ideál nebo flacus votis?* Brno : MU, 2008. ISBN: 978-80-210-4566-8.
- ŠKOLSKÝ ZÁKON č. 561/2004 Sb., § 45, 58 a 92. In: <https://www.zakonyprolidi.cz/> ze dne 22. 11. 2020 v 13:05 hod.
- ŠKOLSKÝ ZÁKON č. 561/2004 Sb., § 109. In: <https://www.zakonyprolidi.cz/> ze dne 22. 11. 2020 v 13:08 hod.
- ŠMEJKAL, František: *František Muzika*. Praha : Odeon, 1966. Bez ISBN.
- ŠTECH, Stanislav: *Škola stále nová. Freinetova „moderní škola.“* Praha : Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-673-0.
- ŠULCOVÁ, Marie. *Prodloužený čas Josefa Čapka*. Praha : Paseka, 2000. ISBN 80-7185-33-21.
- ŠVARCOVÁ, Iva: *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. Praha : VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0.
- ŠVARÍČEK, Roman; ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Vizuální akty ve výukové komunikaci*. In: *Pedagogická orientace* (XXIII/1). Praha, 2013. Bez ISBN.
- TEGZE, Oldřich: *Neverbální komunikace*. Praha : Computer Press, 2003. ISBN 80-7226-429-X.
- TESELACE. In: [https://is.muni.cz/th/143320/fi\\_b\\_a2/animace/voroneho\\_diagram.html](https://is.muni.cz/th/143320/fi_b_a2/animace/voroneho_diagram.html) ze dne 03. 02. 2020 v 17:41:00 hod.
- THIELE, Václav a kol.: *Josef Čapek a kniha*. Praha : ČS, 1950. Bez ISBN.
- TURCCIN, Valerij Stjefanovic: *Kandinskij v Rossiji*. Moskva : Chudoznnik i kniga, 2005. ISBN 59-9003-49-11.
- VALACHOVÁ, Kateřina: *Proč je kvalifikovanost ve školství tak důležitá*. In: <https://www.parlamentnilisty.cz/politika/politici-volicum/Valachova-CSSD-Proc-je-kvalifikovanost-ve-skolstvi-tak-dulezita-647432> ze dne 15.12.2020 v 10:37 hod.

VANIŠ, Leo: *Emoční aspekt při reflexi filozofických děl v umělecké edukaci*. In: KVĚTOŇOVÁ, Lea, PELCOVÁ, Naděžda: *Emocionalita ve výchově prizmatem filozofické, psychologické a speciálně-pedagogické reflexe*. Praha : UK, 2021. ISBN 978-80-7603-242-2.

VANIŠ, Leo: *Esteticko-výchovné kontexty literární a výtvarné edukace*. In: Usta ad Albim Bohemica (I-II/2019). Ústí nad Labem: Universita J.E. Turkyně, 2019. ISSN: 1802-825X.

VANIŠ, Leo: *Geometrické tendence v umění 1. pol. 20. stol. a jejich uplatnění ve výtvarné edukaci*. [Magisterská práce]. Nitra : Universita Konstantína Filozofa – Pedagogická fakulta, 2013. Bez ISBN.

VANIŠ, Leo: *Interdisciplinární uplatnění geometrických výtvarných tendencí 20. st. v edukačním prostředí*. [Rigorosní práce]. Nitra : Universita Konstantína Filozofa - Pedagogická fakulta, 2016. Bez ISBN.

VANIŠ, Leo: *Kulturně-ideologické vlivy na výtvarné umění socialistického realismu (Malba, ČSSR 1968-1989)*. [Rigorosní práce]. Nitra : Universita Konstantína Filozofa - Filozofická fakulta, Bez ISBN.

VANIŠ, Leo: *Kontexty slovesné a výtvarné pedagogiky*. In: *Jazyk-literatura-komunikace (II/2019)*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2020. ISSN 1805-689X.

VANIŠ, Leo: *Styčné principy literární a výtvarné edukace*. In: *Jazyk-literatura-komunikace (II/2019)*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2019. ISSN 1805-689X.

VANIŠ, Leo: *Prvotní průměty vyšší kultury u žáků ve výtvarné výchově*. In: *Premeny školy a učiteľské vzdělávanie v historickom kontexte a nové perspektivy*. Prešov : Prešovská univerzita, 2020. ISBN 978-80-555-2552-5.

VÁVRA, Jaroslav: *Imažinisté*. In: HRALA, Milan a kol.: *Slovník spisovatelů*. Praha : Odeon, 1978. Bez ISBN.

VÁVROVÁ, Soňa, GAVORA, Peter: *Analýza komunikace ohniskové skupiny ve výchovném ústavu*. In: *Studia Paedagogica. (IXX/19)*. Brno : MU, 2014. ISSN 1803-7437.

VESELÝ, Zdeněk: *Světová politika 20. století v dokumentech (1945–1990)*. Praha : VŠE, 2001. Bez ISSN.

VJERTGEIMER, Maks. *Produktivnoje mysslenie*. Moskva : Progress, 1987. Bez ISBN.

VOPĚNKA, Petr. *Rozpravy s geometrií*. Praha : Panorama, 1989. ISBN 80-7038-03-14.

VORÁČKOVÁ, Šárka a kol.: *Atlas geometrie : Geometrie krásná a užitečná*. Praha : Academia, 2012. ISBN 97-8802-001-57-54.

VORONÉHO DIAGRAM.

In: [https://is.muni.cz/th/143320/fi\\_b\\_a2/animace/voroneho\\_diagram.html](https://is.muni.cz/th/143320/fi_b_a2/animace/voroneho_diagram.html) ze dne 03. 02. 2020 v 17:41 hod.

VÝTVARNÁ VÝCHOVA. In: <http://www.kvtv.pf.ukf.sk/> ze dne 01. 05. 2021 v 18:00 hod.

WALTHER, Ingo: *Umění 20. století*. Praha : Taschen a Slovart, 2011. ISBN 97-8807-391-572-8.

WEBER, Max: *Metodologie, sociologie a politika*. Praha : Oikoimenh, 1998. ISBN 80-8600-548-8.

WEINDL, Jan: *Báseň a strategie*. In: WEINDL, Jan: *Expresionismus a česká avantgarda 20. let*. In: *Slovo a smysl (I/1)*. Praha : ÚČL FFUK, 2004. ISSN 2336-6680.

WITTKOWER, Robert: *Born Under Saturn*. New York : New York review books, 1963. ISBN 15-9017-21-32.

ZÁDRAPA, Lukáš, PEJČOCHOVÁ, Michalela: *Čínské písmo*. Praha : Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1755-0.

ZOUNEK, Jan: *Osobnost české pedagogiky 20. století: Otokar Chlup (1875-1965)*. In: *Universitas (III/2000)*. Praha, 2000. Bez ISSN.

ZJUZEJ, Nikolaj Fjedorovič: *Filosofija Pitirima Sorokina*. Cyktyvkar : Izd. Eskom, 2004. Bez ISBN.



## 0.7. Zkratky a vysvětlivky

Dítě/ žák/ student = Dítě nebo žák nebo student

Halík, 2020: 00:09:55 = odkaz na autora citace, rok vydání a konkrétní čas v audiozáznamu

*hyperbola* = aktuálně důležitý řešený termín v textu (kurzívou)

Chrz a Slavík a Štech a kol., 2014. = odkaz na kolektivní publikaci

Kaes, 2007: 198-204. = odkaz na autora publikace s rokem vydání jeho práce a uvedenými stranami, kde se téma nachází

Kol. = kolektiv

Kundera, 1969: 5. = odkaz na autora citace, rok vydání jeho publikace, strana knihy

mj. / aj. / atd./ apod. = mimo jiné/ a jiné/ a tak dále/ a podobně

Obr. = obraz

„...*písmo ve větě kurzívou v uvozovkách*...“ = doslovný text citace

Podr. = podrobněji se o tom píše...

**polyumělecká výchova** = zásadní nebo nový termín (tučně)

PŠD = povinná školní docházka

Roz. = rozumí se...

RVP ZUŠ = Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké školství

Srov. = odkazuje čtenáře na komparaci s uvedeným autorem nebo tématem

„...*slova /.../ slova*...“ = vynechání části citovaného textu

SOŠ = střední odborná škola

SŠ = střední škola

ŠVP = Školní vzdělávací program

VOŠ = vyšší odborná škola

VŠ = vysoká škola

V. Tatlin: *Věž III. Internacionály* = název díla zmiňovaného autora (kurzívou)

ZŠ = základní škola

ZUŠ = základní umělecká škola

Poznámka: rusko-česká transliterace se v případech interpunkce označuje skrze zdvojení grafémů: rus. č = cc, rus. *měkký znak* = ', rus. *ostré e* = e, rus. *měkké e* = je.

## 0.8. Seznam ukázek z Přílohy 1 (Ilustrativní části)

- 1) NOSOV, N.: Neznámkovy příhody. Praha : LN, 1977. Bez ISBN. S. 7.
- 2) NOSOV, N.: Neznámkovy příhody. Praha : LN, 1977. Bez ISBN. S. 23.
- 3) NOSOV, N.: Neznámkovy příhody. Praha : LN, 1977. Bez ISBN. S. 27.
- 4) NOSOV, N.: Neznámkovy příhody. Praha : LN, 1977. Bez ISBN. S. 29.
- 5) BRADBURY, Malcolm, KŘIVÁNEK, Vladimír: *Atlas literatury*. Praha : Ottovo nakladatelství, 2003. ISBN 80-7181-829-1. S. 82.
- 6) <https://cs.puntomarinero.com/hyperbole-in-literature-figurative-exaggeration/> ze dne 09.03.2021 v 21:30 hod.
- 7) [www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm](http://www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm) ze dne 09. 03. 2021 v 22:15 hod.
- 8) [www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm](http://www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm) ze dne 09.03. 2021 v 22:17 hod.
- 9) [www.ralfmost.cz/03-stredovek.html](http://www.ralfmost.cz/03-stredovek.html) ze dne 09. 03. 2021 v 21:34 hod.
- 10) [www.almanachwagon.cz/naklad/valoch\\_jiri/t07III.html](http://www.almanachwagon.cz/naklad/valoch_jiri/t07III.html) ze dne 09.03. 2021 v 11:10 hod.
- 11) SOCHROVÁ, Marie: *Čítanka III*. Havlíčkův Brod : Fragment, 2007. ISBN 978-80-253-0188-3.
- 12) [www.program.rozhlas/pranyrovat-absurditu-frazi-stoleti-josefa-hirsala-na-vlatave-8249406](http://www.program.rozhlas/pranyrovat-absurditu-frazi-stoleti-josefa-hirsala-na-vlatave-8249406) ze dne 07. 03. 2021 v 18:20 hod.
- 13) LANGEROVÁ, Marie: *Mluvím, tedy jsem (Slovo a smysl)*. Praha : UK, 2016. Bez ISBN. S. 23.
- 14) LANGEROVÁ, Marie: *Mluvím, tedy jsem (Slovo a smysl)*. Praha : UK, 2016. Bez ISBN. S. 26.
- 15) [www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm](http://www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm) ze dne 09. 03. 2021 v 22:13 hod.
- 16) [www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm](http://www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm) ze dne 09.03. 2021 v 22:19 hod.
- 17) [www.ralfmost.cz/03-stredovek.html](http://www.ralfmost.cz/03-stredovek.html) ze dne 09.03. 2021 v 22:23 hod.
- 18) [www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm](http://www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm) ze dne 09.03. 2021 v 22:26 hod.
- 19) [www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm](http://www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm) ze dne 09 .03. 2021 v 22:30 hod.
- 20) [www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm](http://www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm) ze dne 09. 03. 2021 v 22:33 hod.
- 21) [www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm](http://www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm) ze dne 09.03. 2021 v 22:34 hod.
- 22) [www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm](http://www.almanachwagon.cz/naklad/horansky/w07III.htm) ze dne 09.03. 2021 v 22:37 hod.
- 23) <https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Kaligram#/Media/Soubor%3ACalligramme.jpg> ze dne 05. 03. 2021 v 03:14 hod.
- 24) [https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Kaligram#/Media/Soubor:Guillaume\\_Apollinaire\\_Calligramme.JPG](https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Kaligram#/Media/Soubor:Guillaume_Apollinaire_Calligramme.JPG) ze dne 05. 03. 2021 v 03:19 hod.
- 25) [https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Kaligram#/Media/Soubor:Loiseau\\_et\\_le\\_bouquet.jpg](https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Kaligram#/Media/Soubor:Loiseau_et_le_bouquet.jpg) ze dne 05. 03. 2021 v 07:39 hod.
- 26) <https://www.artellimite.com/en/2017/11/28/piet-mondrian-importancia-siglo-xx/> ze dne 23. 04 .2021 v 19:01 hod.
- 27) <https://www.moma.org/audio/playlist/198/2641> ze dne 23. 04. 2021 v 19:01 hod.
- 28) Koláž ilustrací knih pro V. Majakovského (sestavil autor disertace). Uvedeno In: VANIŠ, Leo: *Geometrické tendence v umění 1. pol. 20. stol. a jejich uplatnění ve výtvarné edukaci (Magisterská diplomová práce)*. Nitra: UKF, 2014. Bez ISBN. S. 58.
- 29) Koláž plakátové, knižní a reklamní tvorby A. Ročenka (sestavil autor disertace). Uvedeno In: VANIŠ, Leo: *Geometrické tendence v umění 1. pol. 20. stol. a jejich uplatnění ve výtvarné edukaci (Magisterská diplomová práce)*. Nitra: UKF, 2014. Bez ISBN. S. 59.

- 30) Koláž ilustrací knih pro V. Majakovského (sestavil autor disertace). Uvedeno In: VANIŠ, Leo: *Geometrické tendence v umění 1. pol. 20. stol. a jejich uplatnění ve výtvarné edukaci (Magisterská diplomová práce)*. Nitra: UKF, 2014. Bez ISBN. S. 58.
- 31) Koláž plakátové, knižní a reklamní tvorby A. Ročenka (sestavil autor disertace). Uvedeno In: VANIŠ, Leo: *Geometrické tendence v umění 1. pol. 20. stol. a jejich uplatnění ve výtvarné edukaci (Magisterská diplomová práce)*. Nitra: UKF, 2014. Bez ISBN. S. 59.
- 32) <http://www.diptyqueparis-memento.com/en/mondrians-trees/> ze dne 23. 04. 2021 v 19:01 hod.
- 33) <https://www.ceskaliteratura.cz/dok/msur.htm> ze dne 23. 04. 2021 v 19:01 hod.
- 34) Koláž ruské a sovětské avantgardy (sestavil autor disertace). Uvedeno In: VANIŠ, Leo: *Geometrické tendence v umění 1. pol. 20. stol. a jejich uplatnění ve výtvarné edukaci (Magisterská diplomová práce)*. Nitra: UKF, 2014. Bez ISBN. S. 60.
- 35) KOLEKTIV: ABC 5/2021 (66). Praha : Czech News Center a.s., 2021. ISSN 0322-9580. S. 30.
- 36) KOLEKTIV: ABC 5/2021 (66). Praha : Czech News Center a.s., 2021. ISSN 0322-9580. S. 1.
- 37) KOLEKTIV: ABC 5/2021 (66). Praha : Czech News Center a.s., 2021. ISSN 0322-9580. S. 2.
- 38) KOLEKTIV: ABC 5/2021 (66). Praha : Czech News Center a.s., 2021. ISSN 0322-9580. S. 51.
- 39) KOLEKTIV: Čtyřlístek 2/21 (702). Praha : Nakl. Čtyřlístek, 2021. ISSN 1211-4219. S. 3.
- 40) KOLEKTIV: Čtyřlístek 2/21 (702). Praha : Nakl. Čtyřlístek, 2021. ISSN 1211-4219. S. 12.
- 41) KOLEKTIV: Čtyřlístek 2/21 (702). Praha : Nakl. Čtyřlístek, 2021. ISSN 1211-4219. S. 18.
- 42) KOLEKTIV: Čtyřlístek 2/21 (702). Praha : Nakl. Čtyřlístek, 2021. ISSN 1211-4219. S. 20.
- 43) KOLEKTIV: Mateřidouška 2/21 (77). Praha : Czech News Center a.s., 2021. ISSN 0025-5440. S. 14.
- 44) KOLEKTIV: Mateřidouška 2/21 (77). Praha : Czech News Center a.s., 2021. ISSN 0025-5440. S. 29.
- 45) KOŤONOČKIN, Vjačeslav Michajlovič, RUSAKOV, Světozar Kuzmič: *Počkej, zajíci!* Praha : ČTK Pressfoto, rok neuveden. Bez ISBN (foto a koláž: autor disertace).
- 46) KOLEKTIV: Ohníček 3/1986 (XXXI-22). Praha : Česká ústřední rada PO SSM Mladá fronta, 1986. Bez ISSN. S. 1.
- 47) KOLEKTIV: Ohníček 8/1981 (XXXI-24). Praha : Česká ústřední rada PO SSM Mladá fronta, 1986. Bez ISSN. S. 1.
- 48) KOLEKTIV: ABC 5/2021 (66). Praha : Czech News Center a.s., 2021. ISSN 0322-9580. S. 39.
- 49) KOLEKTIV: Mateřidouška 2/21 (77). Praha : Czech News Center a.s., 2021. ISSN 0025-5440. S. 48.
- 50) KOLEKTIV: Ohníček 3/1981 (XXXI-13). Praha : Česká ústřední rada PO SSM Mladá fronta, 1986. Bez ISSN. S. 28.
- 51) KOLEKTIV: Ohníček 10/1989 (XL-3). Praha : Česká ústřední rada PO SSM Mladá fronta, 1986. Bez ISSN. S. 24.
- 52) KOLEKTIV: Ohníček 3/1990 (XL-14). Praha : Česká ústřední rada PO SSM Mladá fronta, 1986. Bez ISSN. S. 31.
- 53) KOLEKTIV: Ohníček 6/1981 (XXXI-19). Praha : Česká ústřední rada PO SSM Mladá fronta, 1986. Bez ISSN. S. 31.
- 54) KROPÁČKOVÁ, Jana, HORNYCHOVÁ, Jana, VANIŠ, Leo, WILDOVÁ, Radka: *Putování se skřítky. Pracovní sešit pro žáky 1. ročníků ZŠ*. Praha : Univerzita Karlova, 2009. ISBN 978-80-7290-488-4. S. 44.
- 55) KROPÁČKOVÁ, Jana, HORNYCHOVÁ, Jana, VANIŠ, Leo, WILDOVÁ, Radka: *Putování se skřítky. Pracovní sešit pro žáky 1. ročníků ZŠ*. Praha : Univerzita Karlova, 2009. ISBN 978-80-7290-488-4. S. 16.
- 56) KOLEKTIV: Tapír 2021/2 (IV). Praha : Safax, 2021. ISSN 2533-5049. S. 27.
- 57) KOLEKTIV: Tapír 2021/2 (IV). Praha : Safax, 2021. ISSN 2533-5049. S. 17.

- 58) KOLEKTIV: Tapír 2021/2 (IV). Praha : Safax, 2021. ISSN 2533-5049. S. 28.
- 59) KOLEKTIV: Haló noviny 2021/66 (XXXI). Praha : Fortuna. ISSN 1210-1494. S. 14.
- 60) KOLEKTIV: Haló noviny 2021/66 (XXXI). Praha : Fortuna. ISSN 1210-1494. S. 5.
- 61) KING, Stephen, DAVID, Peter, LEE, Jae, ISANOVE, Richar: Dlouhá cesta domů. Praha : Crew, 2016. ISBN 978-80-7449-415-4. Nestránkováno.
- 62) KING, Stephen, DAVID, Peter, LEE, Jae, ISANOVE, Richar: Dlouhá cesta domů. Praha : Crew, 2016. ISBN 978-80-7449-415-4. Nestránkováno.
- 63) KING, Stephen, DAVID, Peter, LEE, Jae, ISANOVE, Richar: Dlouhá cesta domů. Praha : Crew, 2016. ISBN 978-80-7449-415-4. Nestránkováno.
- 64) KING, Stephen, DAVID, Peter, LEE, Jae, ISANOVE, Richar: Dlouhá cesta domů. Praha : Crew, 2016. ISBN 978-80-7449-415-4. Nestránkováno.
- 65) KIBUIISHI, Kazu: *Amulet: Páni kamene*. Praha : Paseka, 2018. ISBN 978-80-7432-916-6. S. 5.
- 66) KIBUIISHI, Kazu: *Amulet: Páni kamene*. Praha : Paseka, 2018. ISBN 978-80-7432-916-6. S. 103.
- 67) KIBUIISHI, Kazu: *Amulet: Páni kamene*. Praha : Paseka, 2018. ISBN 978-80-7432-916-6. S. 129.
- 68) KIBUIISHI, Kazu: *Amulet: Páni kamene*. Praha : Paseka, 2018. ISBN 978-80-7432-916-6. S. 153.
- 69) KIBUIISHI, Kazu: *Amulet: Páni kamene*. Praha : Paseka, 2018. ISBN 978-80-7432-916-6. S. 171.
- 70) PEARSON, Luke: *Hilda*. Praha : Paseka, 2016. ISBN 978-80-7432-671-4. S. 11.
- 71) PEARSON, Luke: *Hilda*. Praha : Paseka, 2016. ISBN 978-80-7432-671-4. S. 11.
- 72) PEARSON, Luke: *Hilda*. Praha : Paseka, 2016. ISBN 978-80-7432-671-4. S. 27.
- 73) PEARSON, Luke: *Hilda*. Praha : Paseka, 2016. ISBN 978-80-7432-671-4. S. 11.
- 74) PEARSON, Luke: *Hilda*. Praha : Paseka, 2016. ISBN 978-80-7432-671-4. S. 27.
- 75) PEARSON, Luke: *Hilda*. Praha : Paseka, 2016. ISBN 978-80-7432-671-4. S. 27.
- 76) REZKOVÁ, Milada, ŠRÁMEK, Jan, VLKOVÁ, Veronika: *To je metro, čéče*. Praha : Paseka, 2019. ISBN 978-80-97432-944-9. S. 21.
- 77) REZKOVÁ, Milada, ŠRÁMEK, Jan, VLKOVÁ, Veronika: *To je metro, čéče*. Praha : Paseka, 2019. ISBN 978-80-97432-944-9. S. 42.
- 78) REZKOVÁ, Milada, ŠRÁMEK, Jan, VLKOVÁ, Veronika: *To je metro, čéče*. Praha : Paseka, 2019. ISBN 978-80-97432-944-9. S. 60.
- 79) REZKOVÁ, Milada, ŠRÁMEK, Jan, VLKOVÁ, Veronika: *To je metro, čéče*. Praha : Paseka, 2019. ISBN 978-80-97432-944-9. S. 61.
- 80) REZKOVÁ, Milada, ŠRÁMEK, Jan, VLKOVÁ, Veronika: *To je metro, čéče*. Praha : Paseka, 2019. ISBN 978-80-97432-944-9. S. 63.
- 81) REZKOVÁ, Milada, ŠRÁMEK, Jan, VLKOVÁ, Veronika: *To je metro, čéče*. Praha : Paseka, 2019. ISBN 978-80-97432-944-9. S. 66.
- 82) REZKOVÁ, Milada, ŠRÁMEK, Jan, VLKOVÁ, Veronika: *To je metro, čéče*. Praha : Paseka, 2019. ISBN 978-80-97432-944-9. S. 112.
- 83) REZKOVÁ, Milada, ŠRÁMEK, Jan, VLKOVÁ, Veronika: *To je metro, čéče*. Praha : Paseka, 2019. ISBN 978-80-97432-944-9. S. 117.
- 84) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 44.
- 85) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 21.

- 86) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 25.
- 87) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 10.
- 88) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 25.
- 89) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 16.
- 90) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 29.
- 91) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 21.
- 92) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 29.
- 93) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 29.
- 94) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 32.
- 95) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 32.
- 96) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 51.
- 97) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 46.
- 98) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 59.
- 99) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 57.
- 100) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 59.
- 101) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 102.
- 102) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 76.
- 103) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 87.
- 104) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 93.
- 105) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 100.
- 106) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 111.
- 107) PROKŮPEK, Tomáš: *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*. Praha : Akropolis, 2018. ISBN 978-80-7470-203-7. S. 115.
- 108) [https://cs.wikipedia.org/wiki/Vitruvi%C3%A1n%C3%BD\\_mu%C5%BE#/media/Soubor:Da\\_Vinci\\_Vitruve\\_Luc\\_Viatour.jpg](https://cs.wikipedia.org/wiki/Vitruvi%C3%A1n%C3%BD_mu%C5%BE#/media/Soubor:Da_Vinci_Vitruve_Luc_Viatour.jpg) ze dne 29.03.2021 v 21:33 hod.

- 109) [https://cs.wikipedia.org/wiki/Obrazov%C3%A1\\_kompozice#/media/Soubor:Ansel\\_Adams -  
Farm\\_workers\\_and\\_Mt.\\_Williamson.jpg](https://cs.wikipedia.org/wiki/Obrazov%C3%A1_kompozice#/media/Soubor:Ansel_Adams_-_Farm_workers_and_Mt._Williamson.jpg) ze dne 29.03.2021 v 21:33 hod.
- 110) [https://cs.wikipedia.org/wiki/Zlat%C3%BD\\_%C5%99ez#/media/Soubor:Rechteck\\_GoldenerSchnitt.gif](https://cs.wikipedia.org/wiki/Zlat%C3%BD_%C5%99ez#/media/Soubor:Rechteck_GoldenerSchnitt.gif) ze dne 29.03.2021 v 22:10 hod.
- 111) <https://www.fxstreet.cz/ako-profitovat-z-fibonacciho-12.html> ze dne 29.03.2021 v 22:10 hod.
- 112) [https://cs.wikipedia.org/wiki/Zlat%C3%BD\\_%C5%99ez#/media/Soubor:A-North-Woods-Lake-1867-1.jpg](https://cs.wikipedia.org/wiki/Zlat%C3%BD_%C5%99ez#/media/Soubor:A-North-Woods-Lake-1867-1.jpg) ze dne 29.03.2021 v 22:10 hod.
- 113) [https://www. https://www.slavneobrazy.cz/munch-edward-vykrik-\(1910\)-ido-6017](https://www.https://www.slavneobrazy.cz/munch-edward-vykrik-(1910)-ido-6017) ze dne 23.04.2021 v 19:01 hod.
- 114) <httpwww.panzernet.netphpindex.phptopic=6179.0> ze dne 23.04.2021 v 19:01 hod.

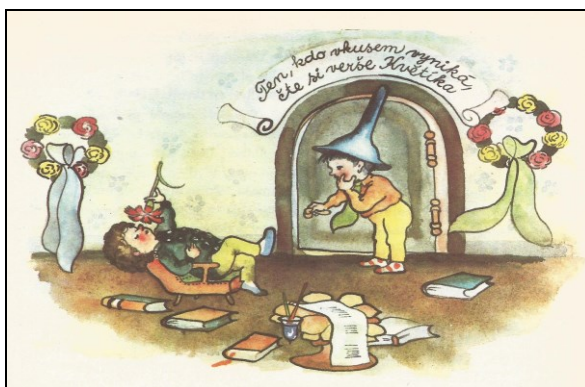
## 0.9. Seznam ukázek z Přílohy 2 (Dokumentů)

- 1) CHALUPSKÝ, Aleš, CHARALAMBIDIS, Alexandros, LISNER, Luboš, STÁREK, Jiří: *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha : VÚP, 2010. ISBN 978-80-87000-37-3. S. 39-41.
- 2) CHALUPSKÝ, Aleš, CHARALAMBIDIS, Alexandros, LISNER, Luboš, STÁREK, Jiří: *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha : VÚP, 2010. ISBN 978-80-87000-37-3. S. 39-41.
- 3) CHALUPSKÝ, Aleš, CHARALAMBIDIS, Alexandros, LISNER, Luboš, STÁREK, Jiří: *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha : VÚP, 2010. ISBN 978-80-87000-37-3. S. 49-51.
- 4) CHALUPSKÝ, Aleš, CHARALAMBIDIS, Alexandros, LISNER, Luboš, STÁREK, Jiří: *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha : VÚP, 2010. ISBN 978-80-87000-37-3. S. 39-41.
- 5) Učební plán pro ZUŠ, schválený MŠMT ČR 26.6.1995 pod č.j.18.418/95-25. S. 15-21.
- 6) LISNER, Luboš a kol.: *Manuál pro tvorbu ŠVP v základním uměleckém vzdělávání*. Praha : VÚP, 2010. ISSN 978-80-87000-38-0. S.26.
- 7) LISNER, Luboš a kol.: *Manuál pro tvorbu ŠVP v základním uměleckém vzdělávání*. Praha : VÚP, 2010. ISSN 978-80-87000-38-0. S.26.
- 8) LISNER, Luboš a kol.: *Manuál pro tvorbu ŠVP v základním uměleckém vzdělávání*. Praha : VÚP, 2010. ISSN 978-80-87000-38-0. S.26. S. 47
- 9) Učební osnovy VO ZUŠ, Schváleno MŠMT dne 26. 4. 2000 pod č.j. 15 865/2000-22 s platností od 1. 9. 2000. S. 8-9.
- 10) Učební osnovy VO ZUŠ, Schváleno MŠMT dne 26. 4. 2000 pod č.j. 15 865/2000-22 s platností od 1. 9. 2000. S. 10.
- 11) Učební osnovy VO ZUŠ, Schváleno MŠMT dne 26. 4. 2000 pod č.j. 15 865/2000-22 s platností od 1. 9. 2000. S. 10-12.
- 12) [www.nuv.cz/t/uv](http://www.nuv.cz/t/uv) ze dne 05.03.2021 01:15 hod.

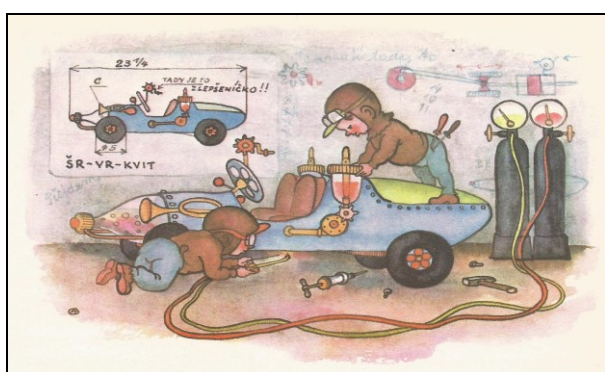
## 0.10. Příloha 1 (Ilustrativní část)



Obr. 1



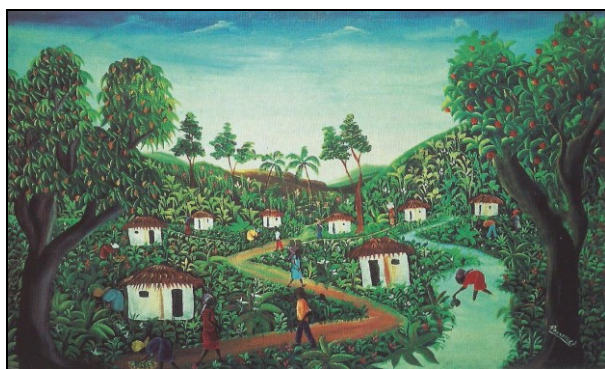
Obr. 2



Obr. 3



Obr. 4



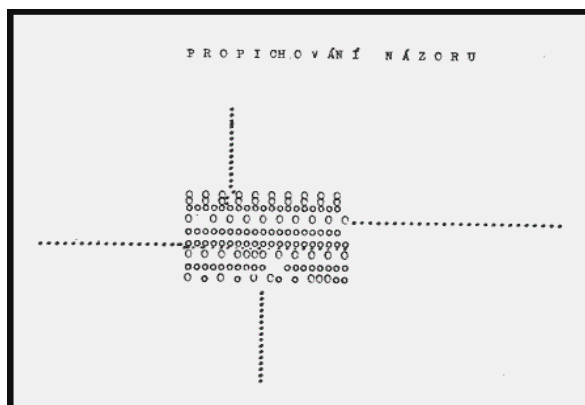
Obr. 5



Obr. 6

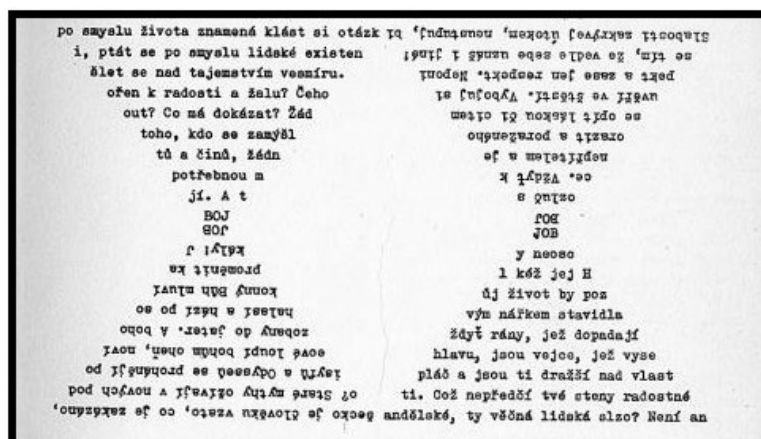


Obr. 7

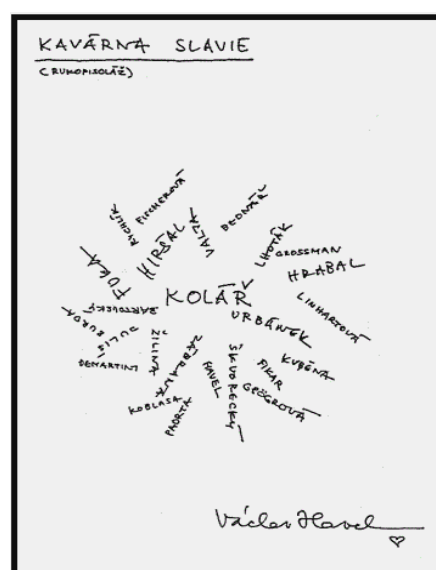


Obr. 8

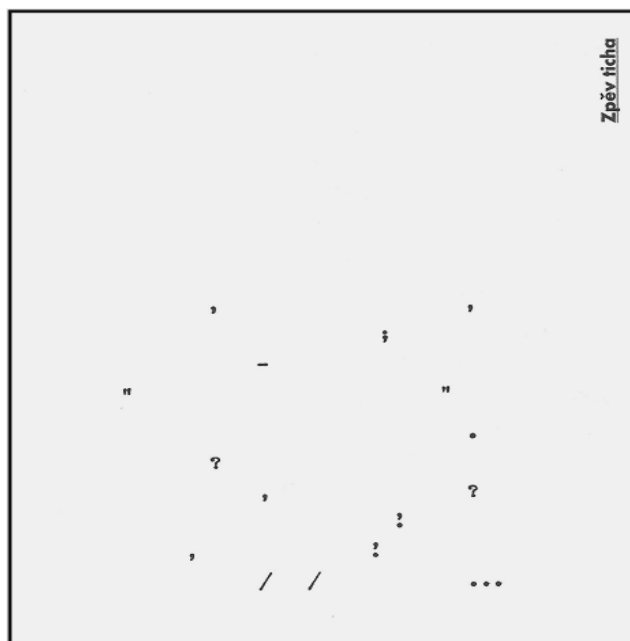




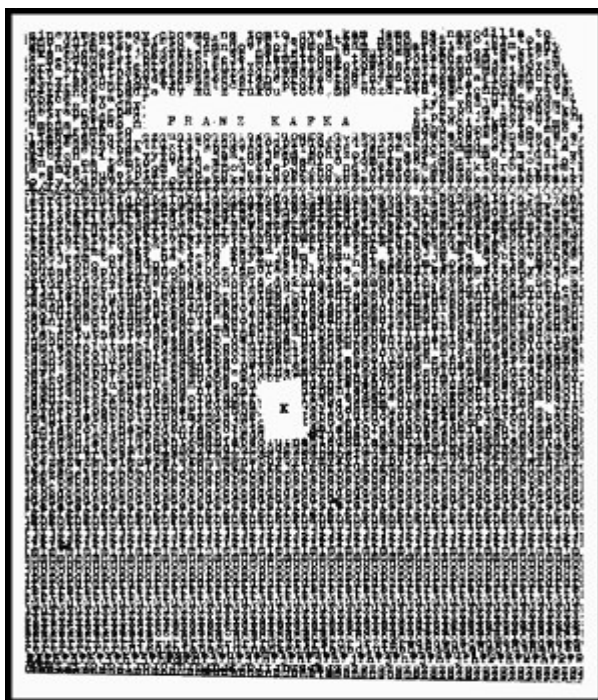
Obr. 10



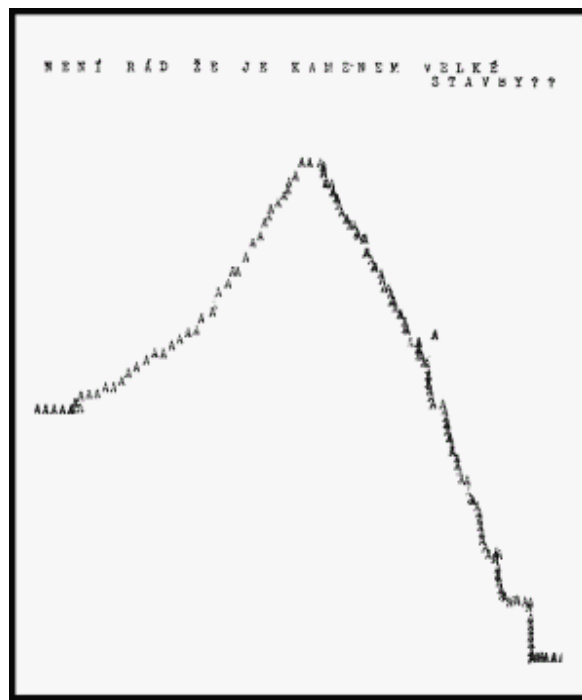
Obr. 12



Obr. 14



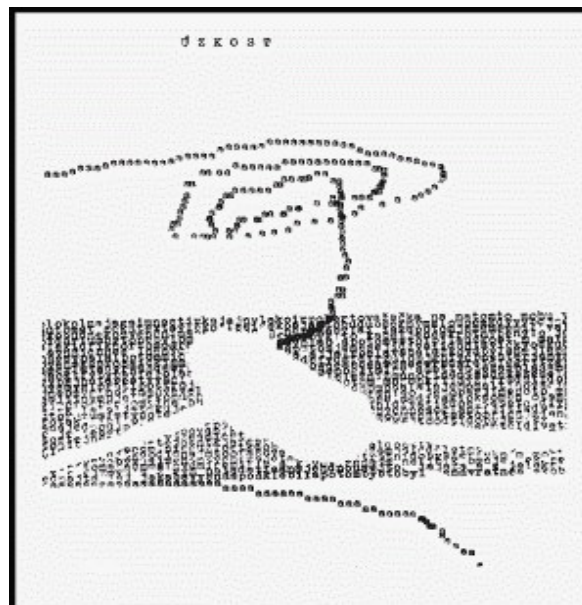
Obr. 15



Obr. 16



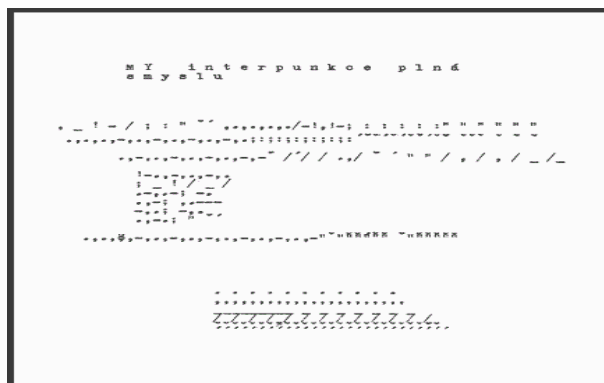
Obr. 17



Obr. 18



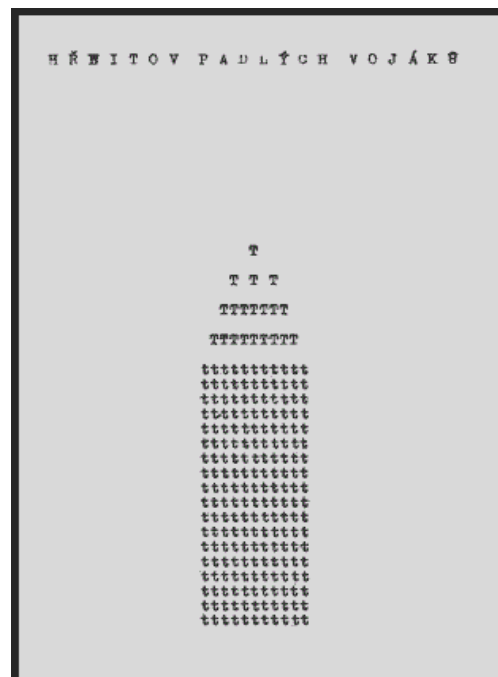
Obr. 19



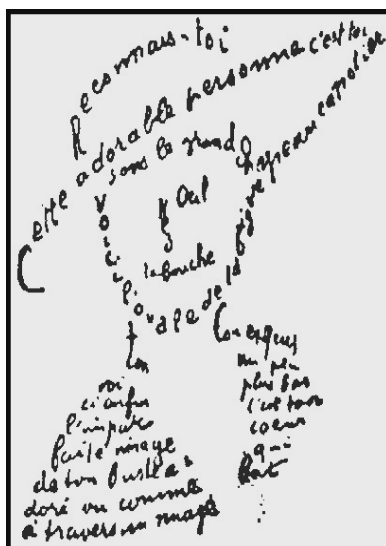
Obr. 20



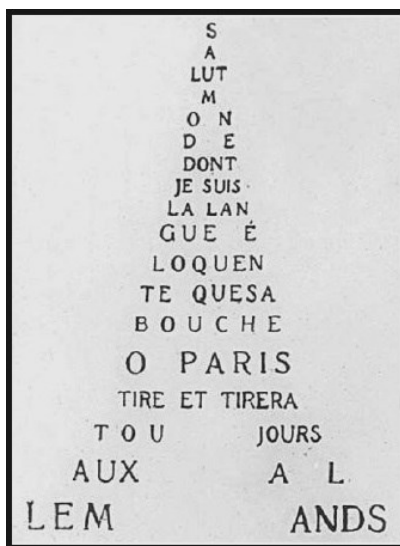
Obr. 21



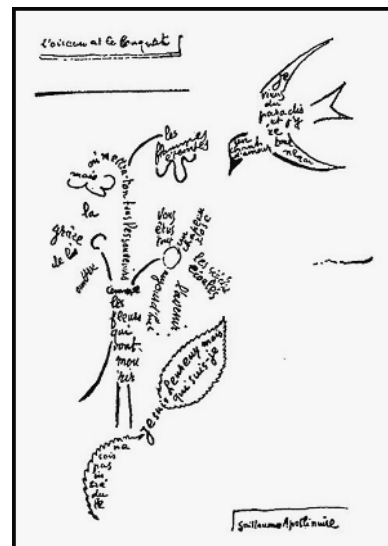
Obr. 22



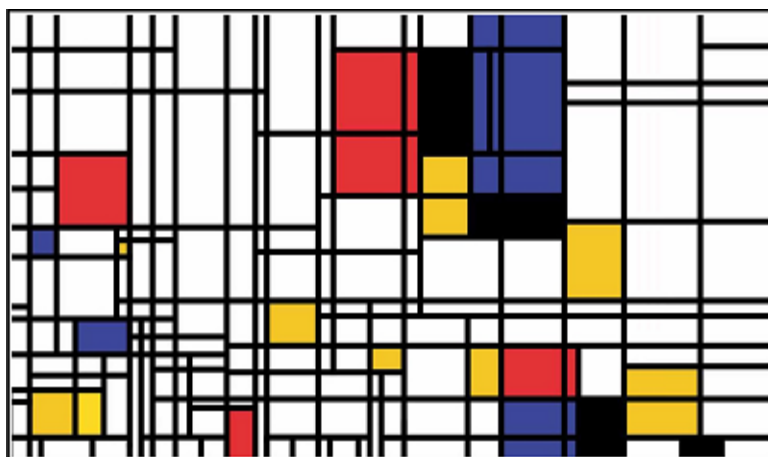
Obr. 23



Obr. 24



Obr. 25



Obr. 26

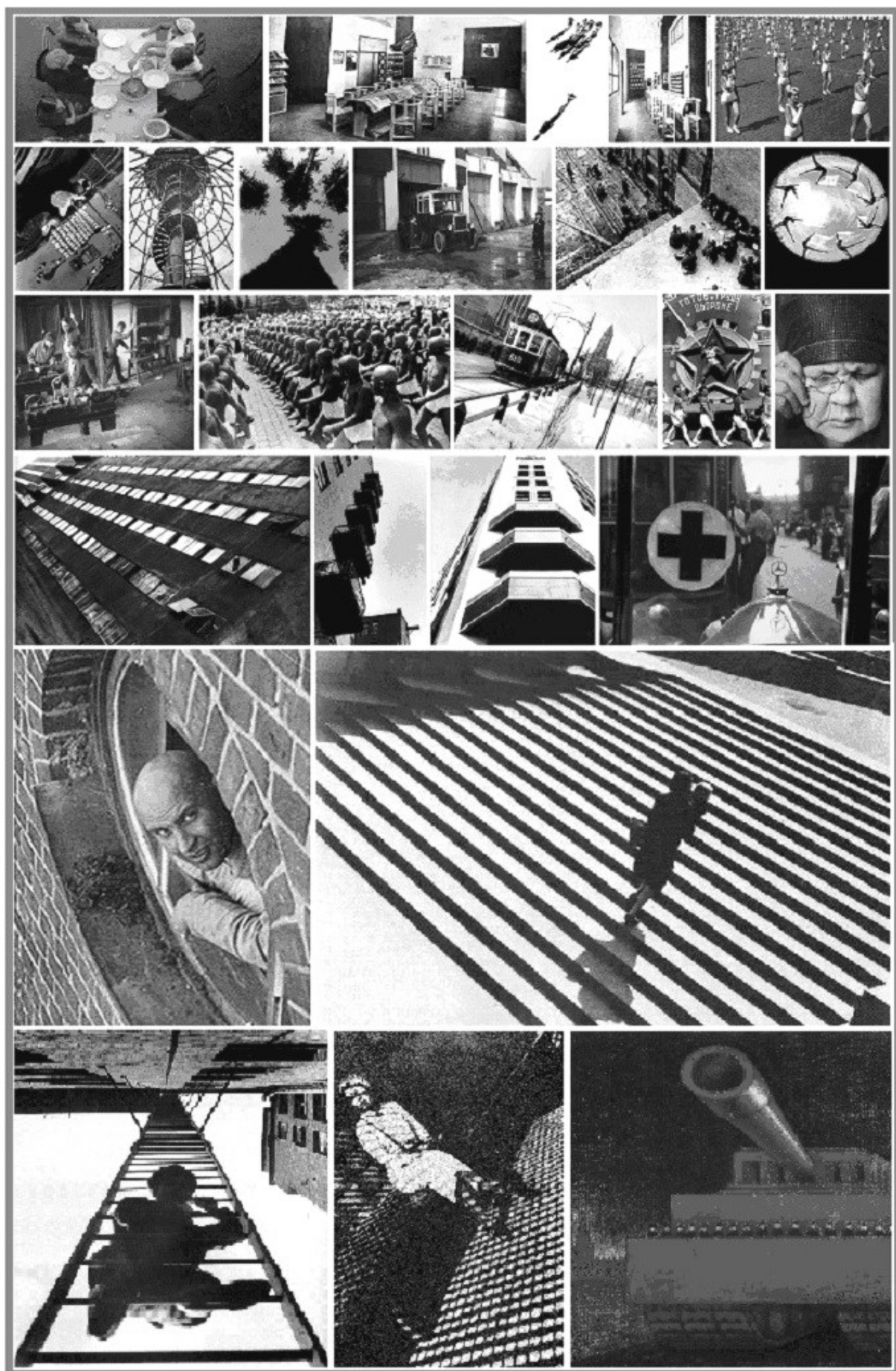


Obr. 27













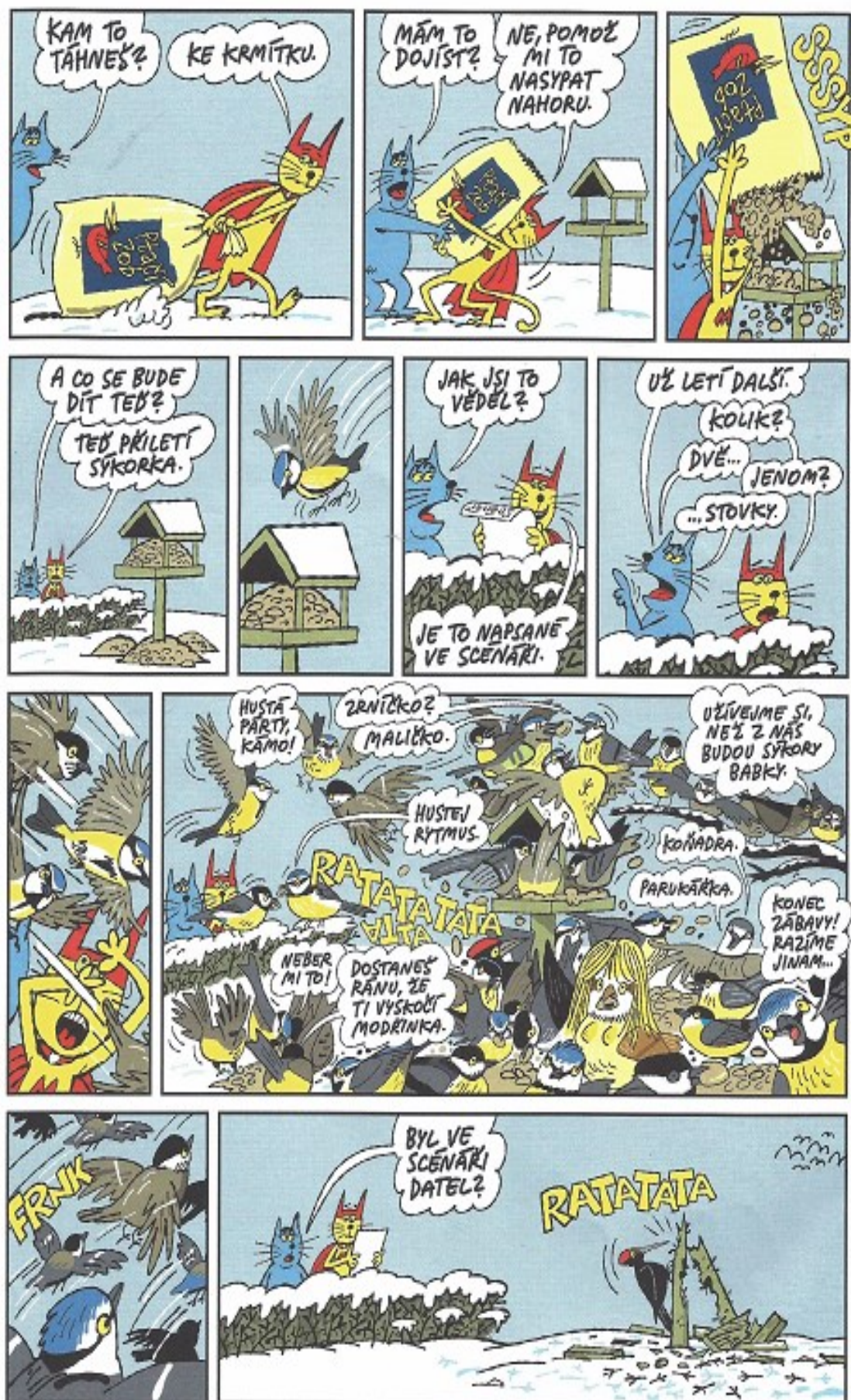




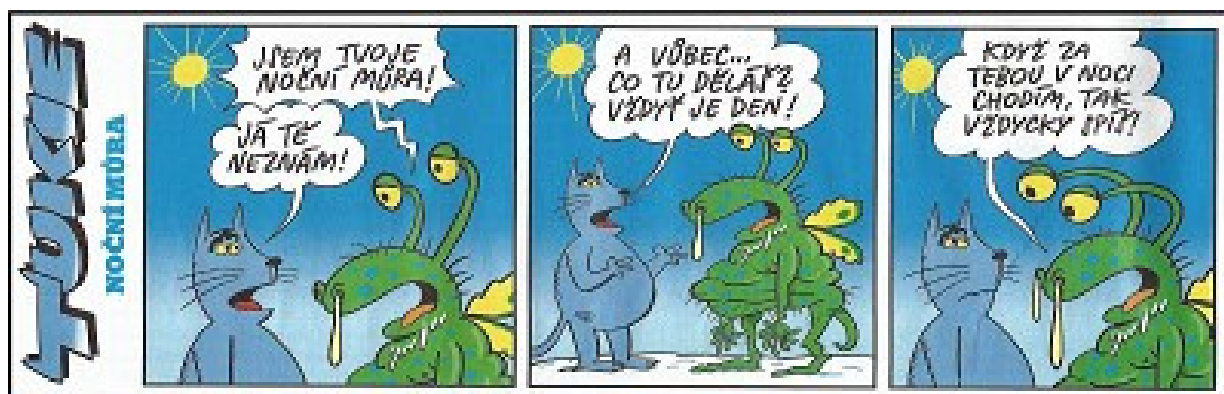












Obr. 37



Obr. 38



NAPSAL JIŘÍ W. PROCHÁZKA

NAKRESLIL JAROSLAV NĚMEČEK

# MEZI MRAVENCÍ









# CESTA KOLEM SVĚTA ZA 8 DŇÍ

Vážení čtenáři, je nám ctí vás informovat, že pan Philleas Fogg stihl vlak do Brindisi, kde se pak nalodí na spoj do Suez. Jeho cesta kolem světa probíhá podle plánu.

E. Malone - redaktor

MÁM  
NEJBÝSTRĚJŠÍ  
MOZEK V LONDÝNĚ  
A K RUCE JÁ  
NEJLEPŠÍ  
ZLOČINECKÁ  
EBA SVĚTA...

JAK JE MOŽNÉ, ŽE  
NEDOKÁŽU ZASTAVIT  
JEDNOHO CESTÁKA?

MOŽNÁ NA TO  
JDETE PRÁVE MOC  
SLOŽITÉ, PROFESORE  
MORIARTY...

MÉNĚ  
JE NĚKDY  
VÍCE...

JAK TO MYSLÍTE,  
MILVERTONE?  
ŽE VY JSTE  
JEDNAL ZA MÝMI  
ZÁDY? CO JSTE  
UDĚLAL?

NO... JSEM  
VYDĚRAČ, TO  
VY VÍTE...

CO JSTE  
UDĚLAL?

... NO A MÁM NĚCO NA  
ŘEDITĚLE ITALSKÝCH  
ZELEZNIC...

CO JSTE  
UDĚLAL?!

NECHAL  
JSEM  
PŘEHODIT  
VÝHYBKU!

NECHAL...

... PŘEHODIT  
VÝHYBKU!

JAK  
PRIMITIVNĚ  
GENIÁLNÍ!

UFF!

## MAYA A MOMO



U minulosti bilo je Hrvatskoj s lokalnim moćima a posebno Božićem poznatiji ušest zlatih porobljani, koji su činili dvitit a domost i vladavju. Zbogom Hrvatskoj je to imalo starij konceptualne porijeklo, ali koji su bili ve šire razmjere majestvito se vladavju općenito u Hrvatskoj.

HOUSE, TEN TO  
EIGHT

What's  
the signal?  
Time

WILL MOORE IS  
MAINTAINING THE  
TACED POLICE

WEEK  
THREE THU  
FEBRUARY 2009

1. What is the  
 2. What is the  
 3. What is the  
 4. What is the  
 5. What is the  
 6. What is the  
 7. What is the  
 8. What is the  
 9. What is the  
 10. What is the

## HIGH-CONCENTRATION PERIOD

THE AMERICAN  
THEATRE

100% **FREE** **PHONE**  
 1-800-875-2253

NO TO  
SAND AND CO. CEO  
BRYANNE DILLON TO RUN  
JEREMY SPENCER, SVP OF  
POWER PLANT

2000  
 2001  
 2002  
 2003  
 2004  
 2005  
 2006  
 2007  
 2008  
 2009  
 2010  
 2011  
 2012  
 2013  
 2014  
 2015  
 2016  
 2017  
 2018  
 2019  
 2020  
 2021  
 2022  
 2023  
 2024  
 2025  
 2026  
 2027  
 2028  
 2029  
 2030  
 2031  
 2032  
 2033  
 2034  
 2035  
 2036  
 2037  
 2038  
 2039  
 2040  
 2041  
 2042  
 2043  
 2044  
 2045  
 2046  
 2047  
 2048  
 2049  
 2050  
 2051  
 2052  
 2053  
 2054  
 2055  
 2056  
 2057  
 2058  
 2059  
 2060  
 2061  
 2062  
 2063  
 2064  
 2065  
 2066  
 2067  
 2068  
 2069  
 2070  
 2071  
 2072  
 2073  
 2074  
 2075  
 2076  
 2077  
 2078  
 2079  
 2080  
 2081  
 2082  
 2083  
 2084  
 2085  
 2086  
 2087  
 2088  
 2089  
 2090  
 2091  
 2092  
 2093  
 2094  
 2095  
 2096  
 2097  
 2098  
 2099  
 2100  
 2101  
 2102  
 2103  
 2104  
 2105  
 2106  
 2107  
 2108  
 2109  
 2110  
 2111  
 2112  
 2113  
 2114  
 2115  
 2116  
 2117  
 2118  
 2119  
 2120  
 2121  
 2122  
 2123  
 2124  
 2125  
 2126  
 2127  
 2128  
 2129  
 2130  
 2131  
 2132  
 2133  
 2134  
 2135  
 2136  
 2137  
 2138  
 2139  
 2140  
 2141  
 2142  
 2143  
 2144  
 2145  
 2146  
 2147  
 2148  
 2149  
 2150  
 2151  
 2152  
 2153  
 2154  
 2155  
 2156  
 2157  
 2158  
 2159  
 2160  
 2161  
 2162  
 2163  
 2164  
 2165  
 2166  
 2167  
 2168  
 2169  
 2170  
 2171  
 2172  
 2173  
 2174  
 2175  
 2176  
 2177  
 2178  
 2179  
 2180  
 2181  
 2182  
 2183  
 2184  
 2185  
 2186  
 2187  
 2188  
 2189  
 2190  
 2191  
 2192  
 2193  
 2194  
 2195  
 2196  
 2197  
 2198  
 2199  
 2200  
 2201  
 2202  
 2203  
 2204  
 2205  
 2206  
 2207  
 2208  
 2209  
 2210  
 2211  
 2212  
 2213  
 2214  
 2215  
 2216  
 2217  
 2218  
 2219  
 2220  
 2221  
 2222  
 2223  
 2224  
 2225  
 2226  
 2227  
 2228  
 2229  
 2230  
 2231  
 2232  
 2233  
 2234  
 2235  
 2236  
 2237  
 2238  
 2239  
 2240  
 2241  
 2242  
 2243  
 2244  
 2245  
 2246  
 2247  
 2248  
 2249  
 2250  
 2251  
 2252  
 2253  
 2254  
 2255  
 2256  
 2257  
 2258  
 2259  
 2260  
 2261  
 2262  
 2263  
 2264  
 2265  
 2266  
 2267  
 2268  
 2269  
 2270  
 2271  
 2272  
 2273  
 2274  
 2275  
 2276  
 2277  
 2278  
 2279  
 2280  
 2281  
 2282  
 2283  
 2284  
 2285  
 2286  
 2287  
 2288  
 2289  
 2290  
 2291  
 2292  
 2293  
 2294  
 2295  
 2296  
 2297  
 2298  
 2299  
 2300  
 2301  
 2302  
 2303  
 2304  
 2305  
 2306  
 2307  
 2308  
 2309  
 2310  
 2311  
 2312  
 2313  
 2314  
 2315  
 2316  
 2317  
 2318  
 2319  
 2320  
 2321  
 2322  
 2323  
 2324  
 2325  
 2326  
 2327  
 2328  
 2329  
 2330  
 2331  
 2332  
 2333  
 2334  
 2335  
 2336  
 2337  
 2338  
 2339  
 2340  
 2341  
 2342  
 2343  
 2344  
 2345  
 2346  
 2347  
 2348  
 2349  
 2350  
 2351  
 2352  
 2353  
 2354  
 2355  
 2356  
 2357  
 2358  
 2359  
 2360  
 2361  
 2362  
 2363  
 2364  
 2365  
 2366  
 2367  
 2368  
 2369  
 2370  
 2371  
 2372  
 2373  
 2374  
 2375  
 2376  
 2377  
 2378  
 2379  
 2380  
 2381  
 2382  
 2383  
 2384  
 2385  
 2386  
 2387  
 2388  
 2389  
 2390  
 2391  
 2392  
 2393  
 2394  
 2395  
 2396  
 2397  
 2398  
 2399  
 2400  
 2401  
 2402  
 2403  
 2404  
 2405  
 2406  
 2407  
 2408  
 2409  
 2410  
 2411  
 2412  
 2413  
 2414  
 2415  
 2416  
 2417  
 2418  
 2419  
 2420  
 2421  
 2422  
 2423  
 2424  
 2425  
 2426  
 2427  
 2428  
 2429  
 2430  
 2431  
 2432  
 2433  
 2434  
 2435  
 2436  
 2437  
 2438  
 2439  
 2440  
 2441  
 2442  
 2443  
 2444  
 2445  
 2446  
 2447  
 2448  
 2449  
 2450  
 2451  
 2452  
 2453  
 2454

100%  
 100%  
 100%  
 100%

ANALIZĂ ÎN  
A TE PĂRĂȘI TRU



Obr. 44

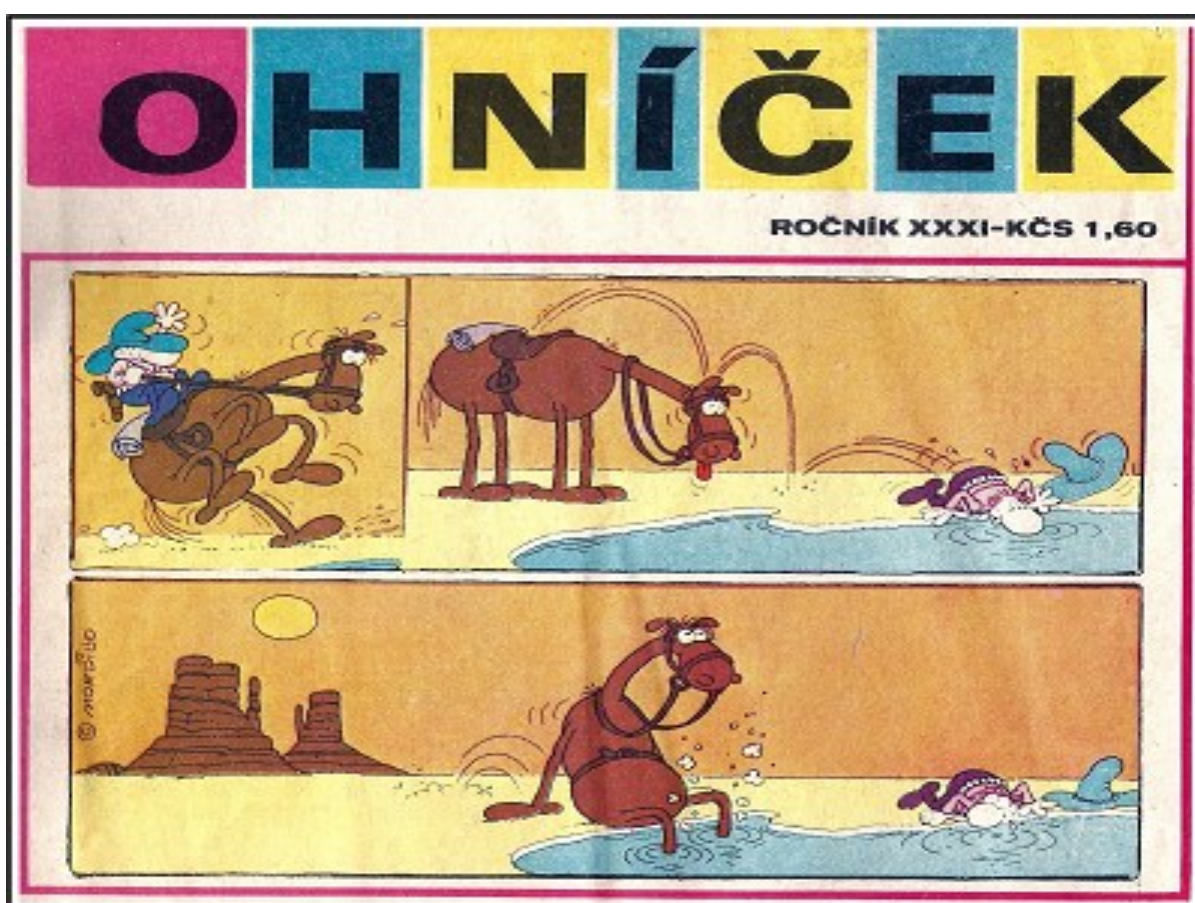


Obr. 45



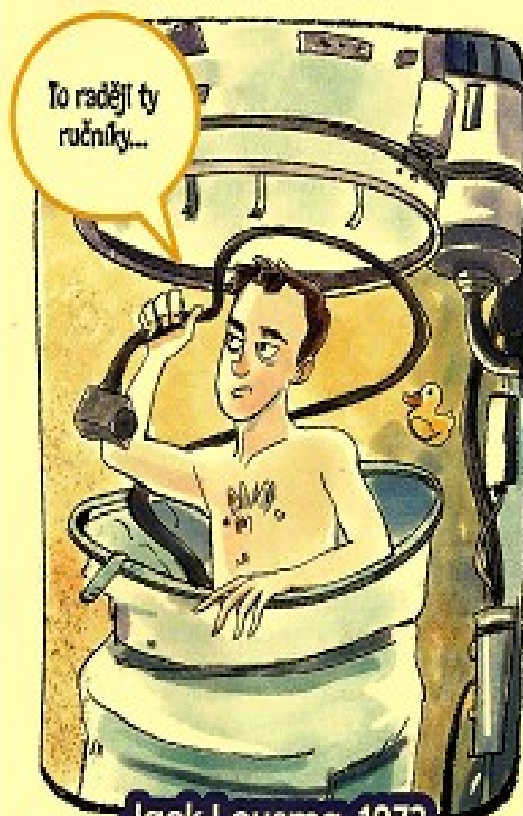


Obr. 46



Obr. 47

Při krátkých letech do vesmíru si s hygienou nikdo moc hlavu nelámal. Pak už začalo být v kabinách poněkud nedýchatelno, a tak kosmonauti dostali vřícené ubrousky. Někteří si s nimi snažili čistit i zuby, ale moc to nefungovalo. Nejvíce se osvědčilo otřít se vlhkým ručníkem a potom suchým.



**Jack Lousma, 1973**

Sprchové budky a kabinky sice záhy vynalezeny byly, jenže jejich zprovoznění zabralo několik hodin. Kosmonaut se do nich zavřel jako do igelitového sáčku a ašplouchal se trochou vody. Pak se voda



**Valentina Těreškovová, 1963**

z vaku vysála a kosmonaut mohl zase celé zařízení zdoluhavě skládat.

Odskočit si ve stavu beztlíže na záchod není nic příjemného. Zařízení musí mít ventilátor, který vše odsaje. Na vesmírných stanicích se navíc šetří vodou, proto se z výkalů odděluje voda. Ta se pročistí a pak se znovu používá.



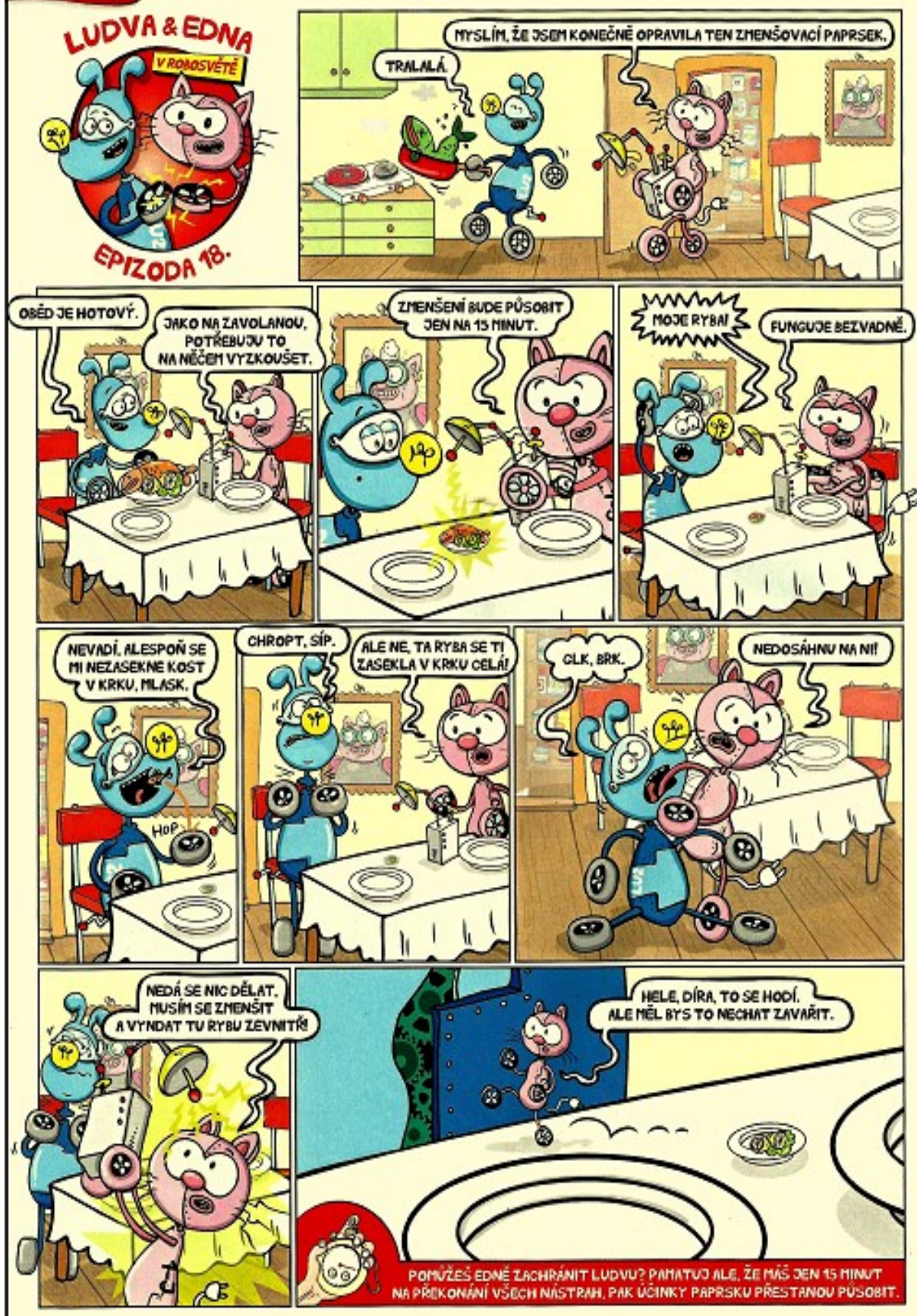
**Toaleta v modulu Zvezda, 2008**




LUDVA & EDNA

V ROMÁNOVĚ

EPIZODA 18.








### Sběrnu vtipů OHNIČEK řídí Kuba Kubiček

Mám tu vzkaz od družiny Kormidlo k soutěži Mádky pod stromčkem. Velká vítězná felie byla správná, občas si však někdo nevědí rady s rébusem, kde byla číslice 1001 a obrázek raka. V rébusech se totiž často nale číslice přeměňují v římské číslice, které jsou vyloženy písmeny. Pro 1000 je to M, pro jedničku I. Uvedené číslo tedy čteme jako MI. A protože u raka bylo naznačeno, že se má A zaměnit písmenem E, vychází z rébusu jméno MIREK. Ale teď už je nejvyšší čas, obyčejně od hodinek přejít zase k vtipům. Ahoj!

Eva vypravuje a vypravuje, až z toho jde Janě hlava kolem. Že zdivočlosti Evu poslouchá, nakonec jí však přece jen přerušil: – To je škoda, že nemá druhý program....  
Linda Vlašková, Čelchovice

Užitel vysvětloval žákům násobení desetinných čísel deseti. Proto napsal na tabuli číslo s desetinnou čárkou, a pak ji smazal. – Kde je ta čárka? zeptal se Jirky. – Prosím na hadru....  
Jana Fialová, Slavičín

Návěštěva se ptá hospodyně slavného profesora: – A jakou výzkumnou práci dělá teď pan profesor? – Hledá brýle....  
Iva Fialová, Slavičín




– Čím přijímá moucha potravu, Milane! – Prosím takovým chobotem jako má slon, jenže trochu menším....  
Jolana Horáková, Hradec Králové

– Pročpak asi tomuhle říkáš džabelský guláš? – Asi proto, že do toho dali čertvíco....  
Iveta Čermáková, Brno

– Který pták si nestaví hnízdo? ptá se soudruka učitelka. – Prosím kukačka. – Výborně, a proč? – Protože sídlí v hodinách! – Měl jsem zánět prostředního ucha!  
Renata Marvanová, Nymburk

– Z vody vyrábíme elektřinu a elektřinou zvířata. Zná někdo jiný příklad využívání vody k získání světla? ptá se soudruh učitel. – Prosím když se myjí okna....  
Romana Veselá, Karlovy Vary

Pláží se dva hadi po poušti. Jeden z nich se ptá: – Příteli, jsme jedovatí? – Neč to potřebuješ vědět? – Ale, kouli jsem se do jazyka....  
Jarka Hudcová, Třebatice

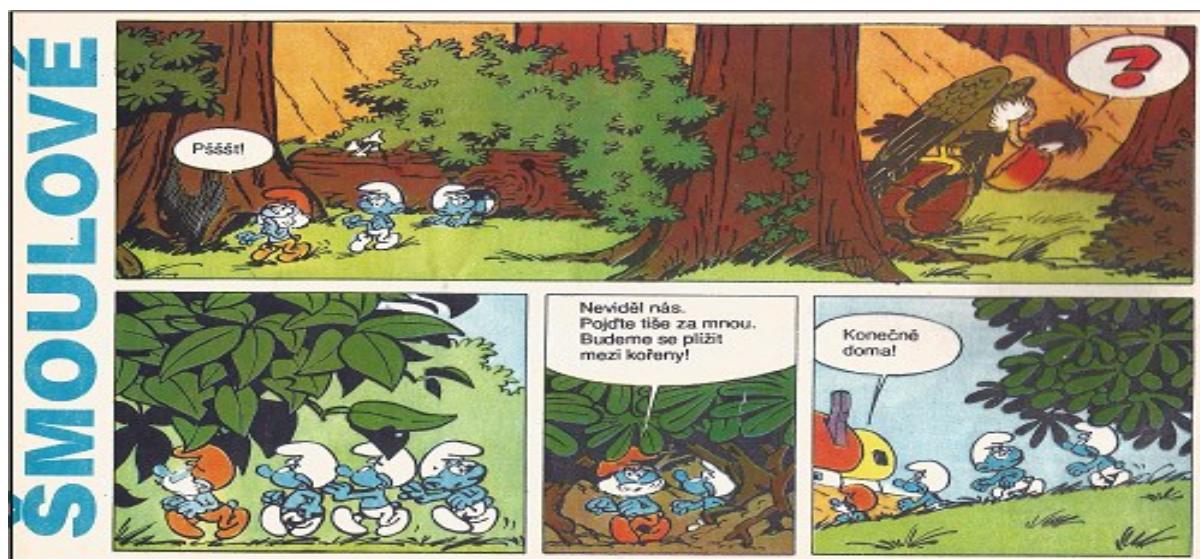


Povídá kocour kočce: – Máš jít ven! – A proč jít? Vidiš, jak leje? – No právě, přece lodi říká, že je to počasí pro kočku....  
Sarka Zápalaová, Teplice

– Já mám po podniku snad vůbec nejlepši přehled. – Pracujete na ředitelství? – Ne, na jeřábu....  
Ludmila Horáková, Šumperk

V lidové škole umění hraje Franta na trumpetu. Moc mu to nejde, a tak ho soudruh učitel kárá: – Franto, Franto, pročpak jsi doma necvičil? – Prosím v naší ulici postavili značku Zákaz troubení. Tak netroubí....  
Věra Jirousová, Skuhrov nad Bělou

Obr. 50



Obr. 51



Obr. 52





Obr. 53



Obr. 54



*V březnu jaro začíná,  
jarníčka si rozpívá.*

O kterých jarních květinách se v písničce zpívá?  
Dokážeš je nalézt? Zakroužkuj jejich názvy.

Kdo zkusí přečíst první sloku jarní písničky? Šikulkové ji dokáží i vyfuket na ozvučná dřívka a zazpívat. Jarníčka má velkou radost a druhou sloku vám napíše, zkuste to také.

Jaro, jaro, zima už je pryč.  
Jaro, jaro, zima už je pryč.  
Včela tluče na poupata,  
vlaštovička od hor chvátá,  
v zobáčku nám nese petrklíč.

(autor písničky: E. Strašek)

Obr. 55



Obr. 56



Obr. 57



Obr. 58









Obr. 65



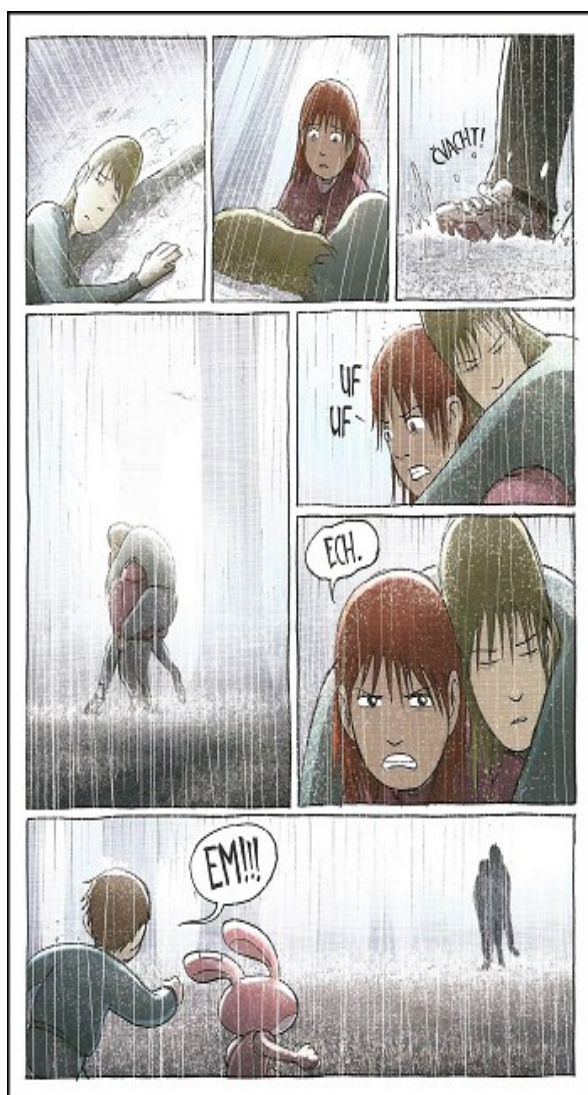
Obr. 66



Obr. 67



Obr. 68



Obr. 69





Obr. 70



Obr. 71



Obr. 72



Obr. 73



Obr. 74

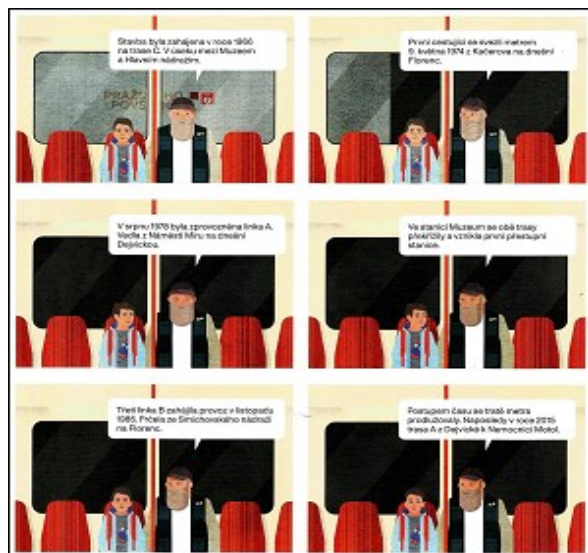


Obr. 75





Obr. 76



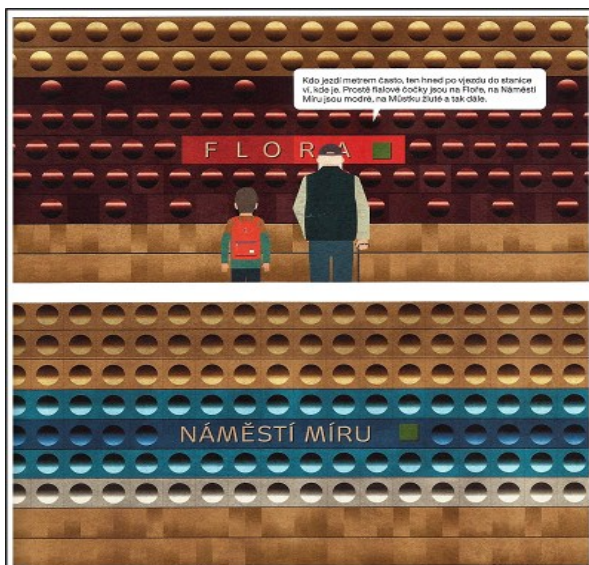
Obr. 77



Obr. 78



Obr. 79



Obr. 80

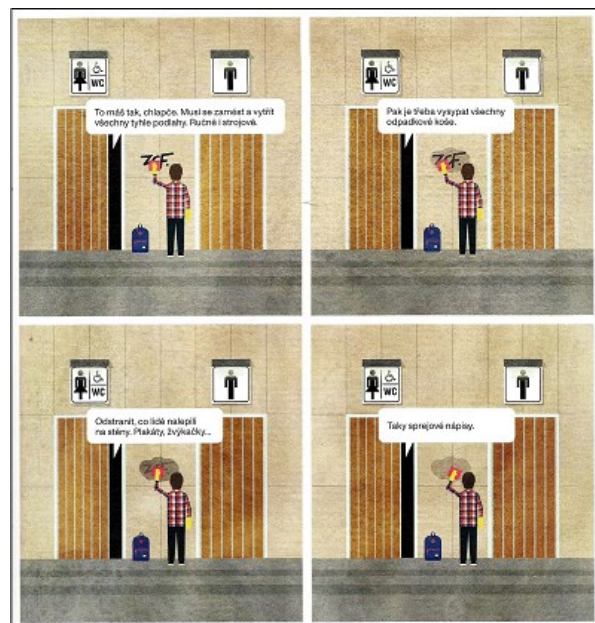


Obr. 81





Obr. 82



Obr. 83



Obr. 84

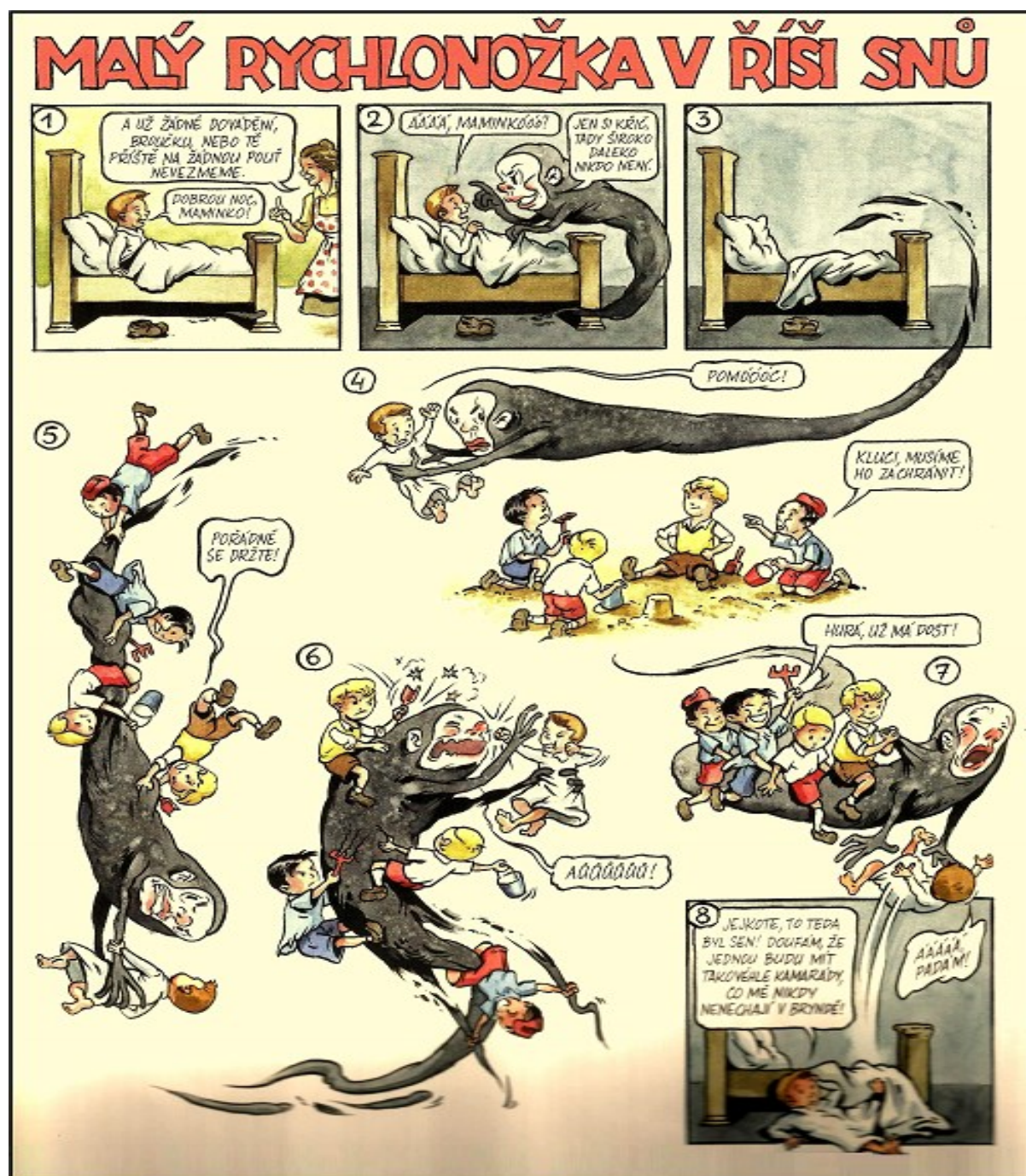




Obr. 85



Obr. 86



Obr. 87





Obr. 88

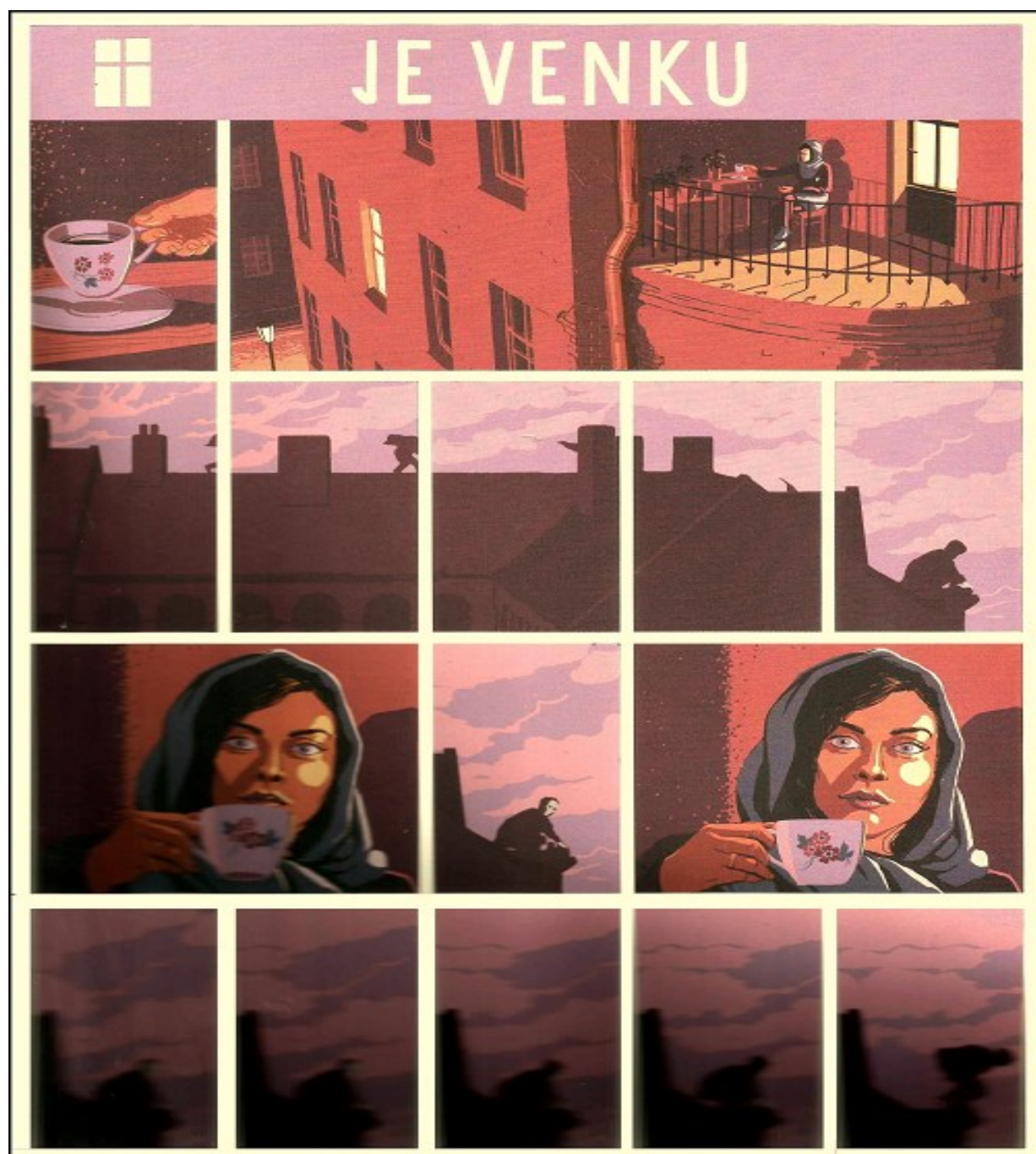


Obr. 89





Obr. 90



Obr. 91





Obr. 92

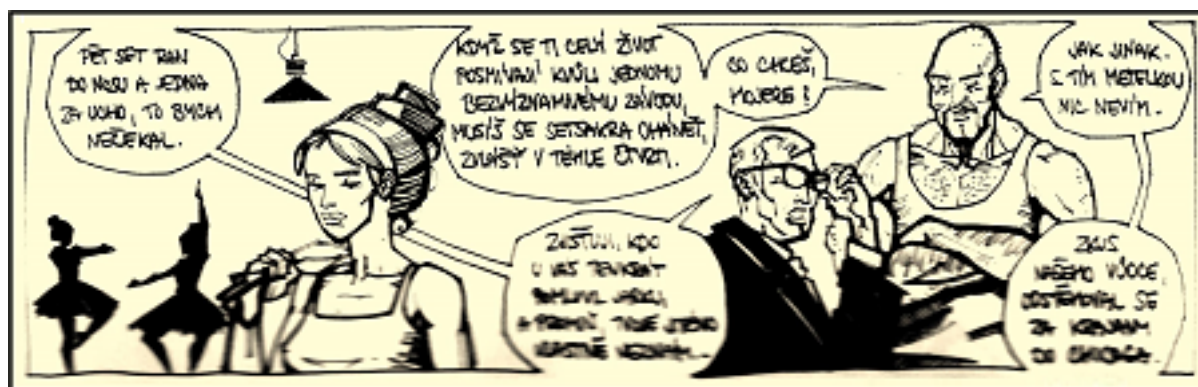


Obr. 93



Obr. 94





Obr. 95



Obr. 96



Obr. 97





Obr. 98



Obr. 99

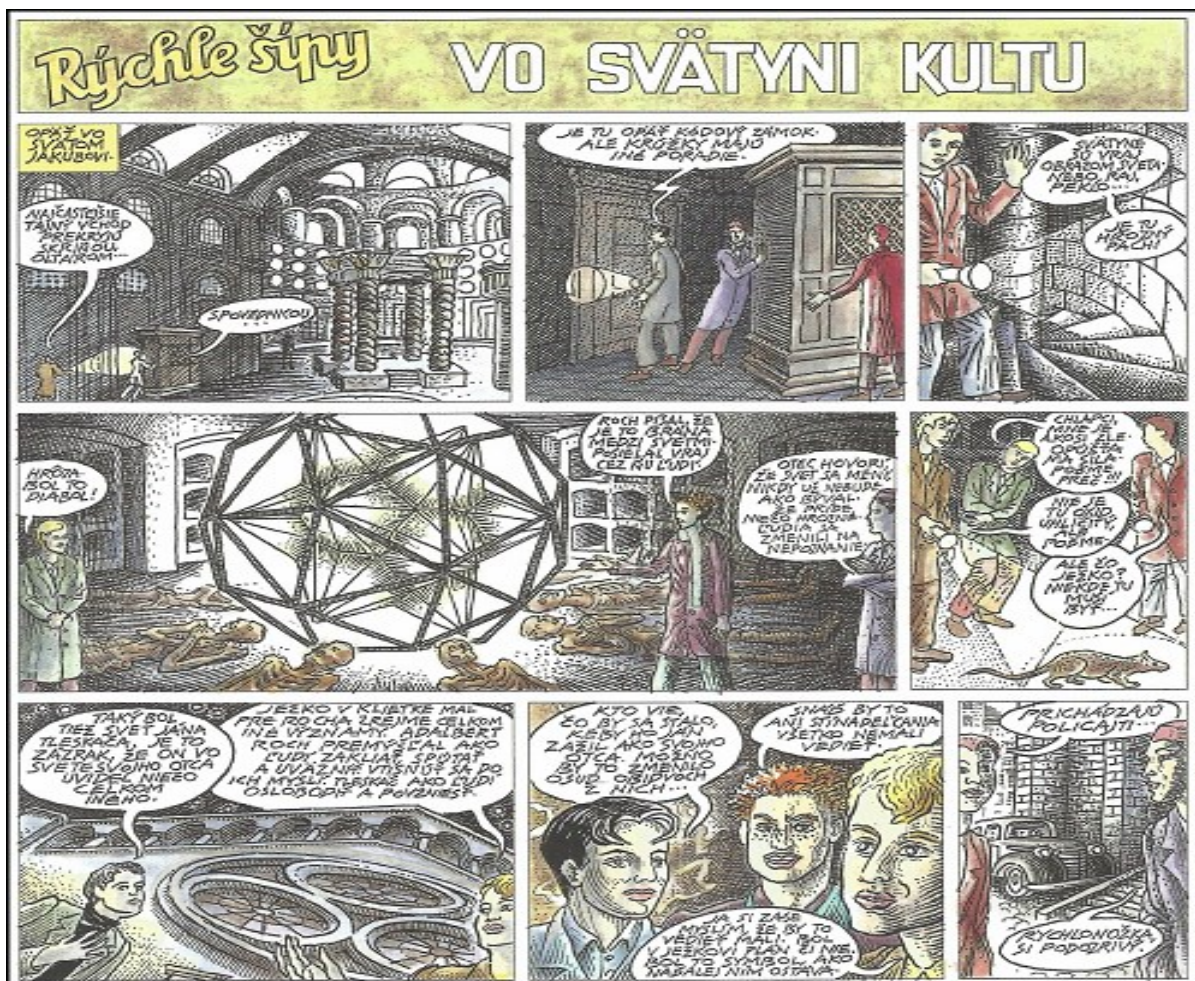


Obr. 100





Obr. 101



Obr. 102



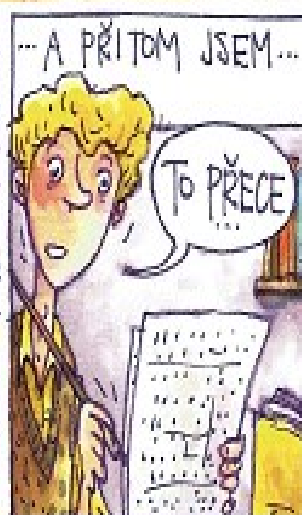
Obr. 103

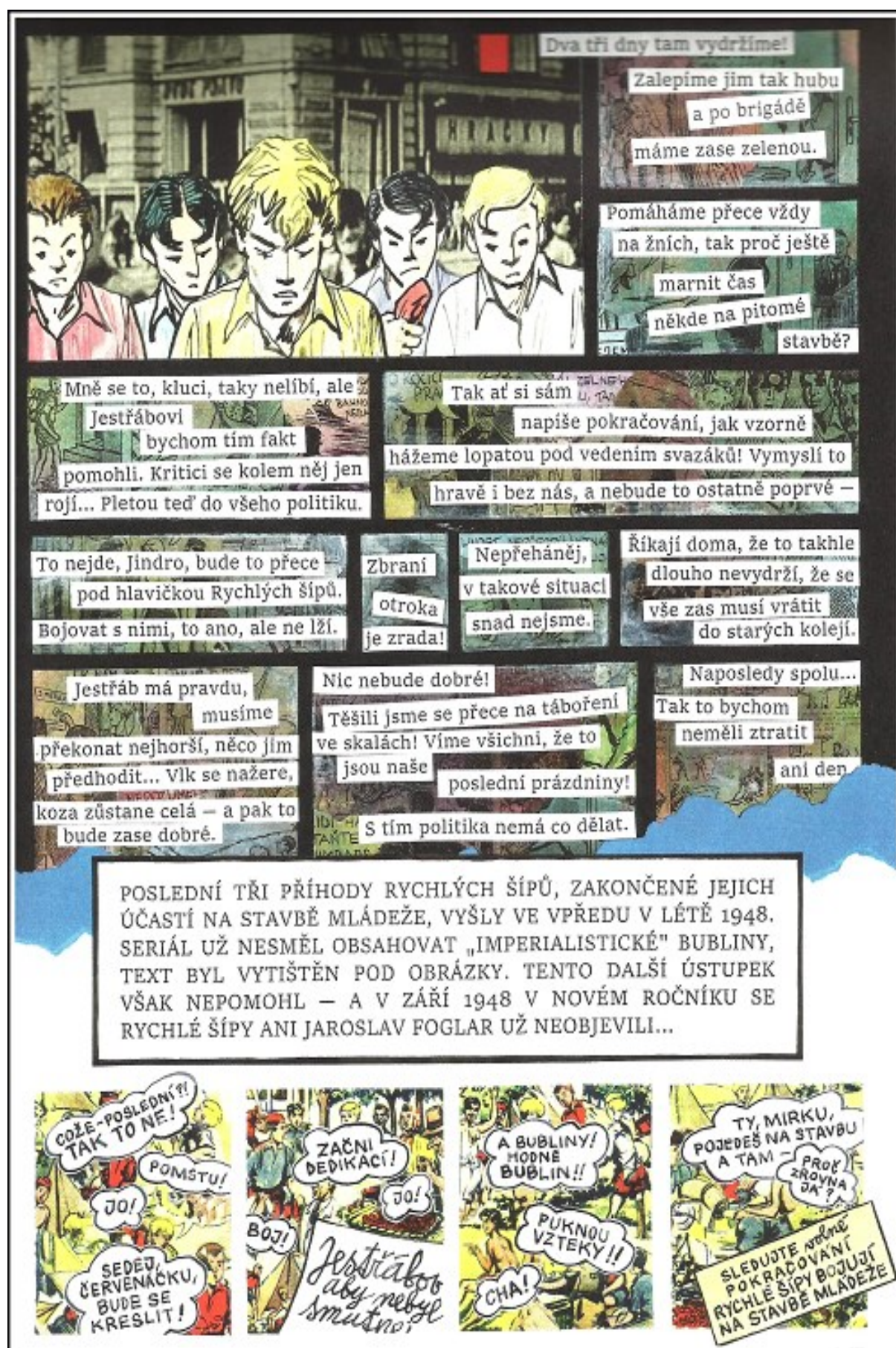


Obr. 104



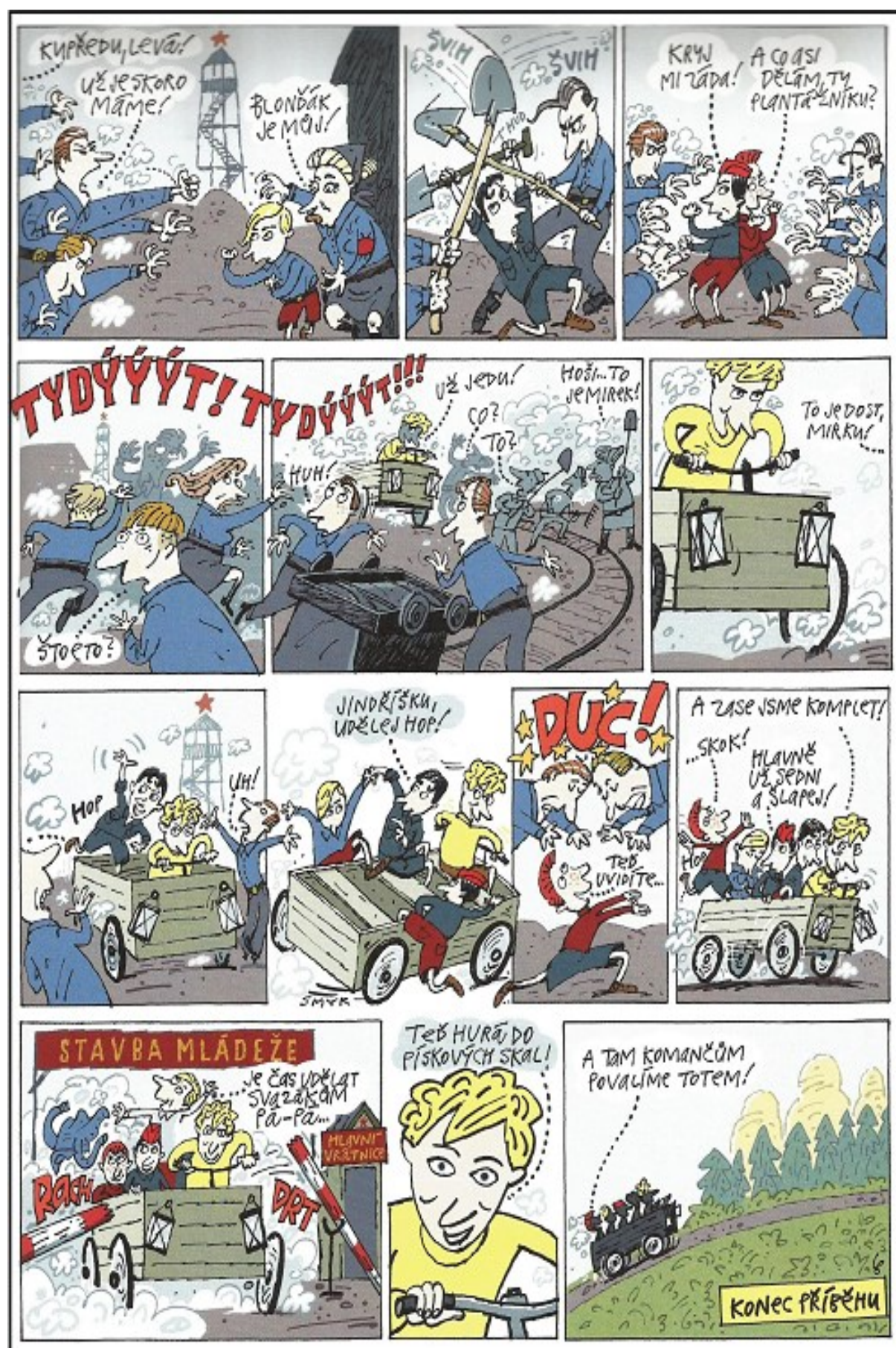
# RYCHLÉ ŠÍPY JSOU V BEZPEČÍ





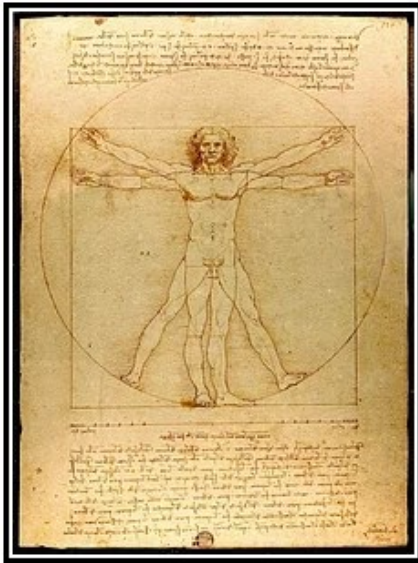
Obr. 106





Obr. 107

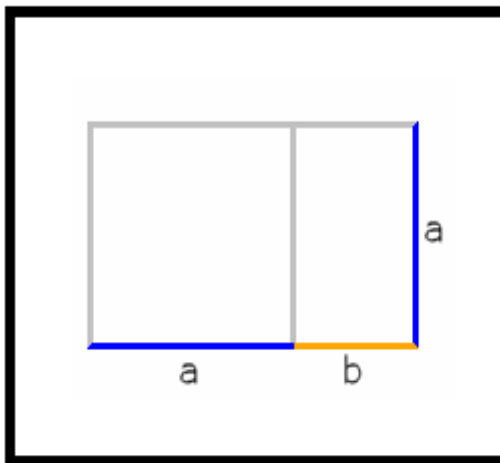




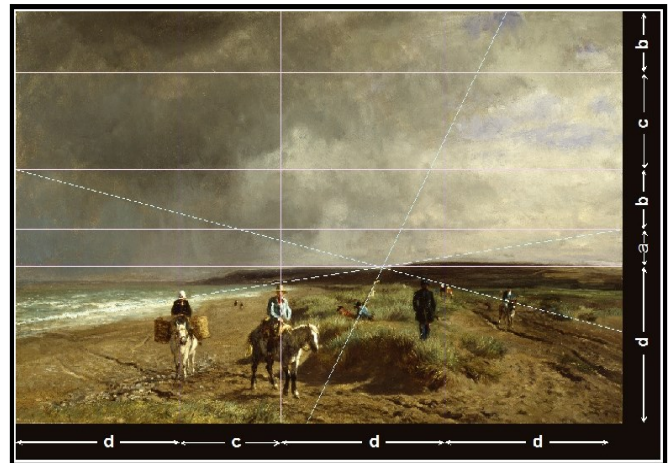
Obr. 108



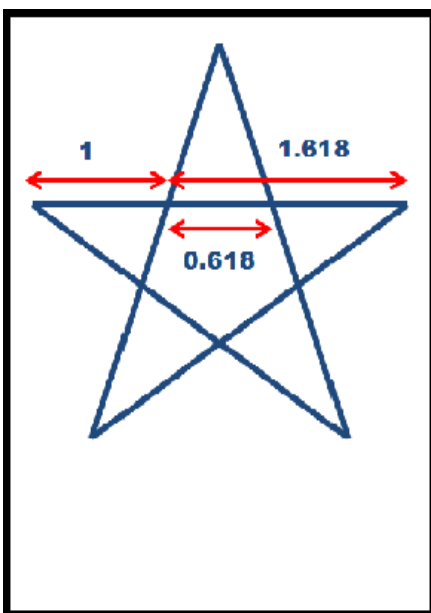
Obr. 109



Obr. 110



Obr. 111



Obr. 112



Obr. 113



Obr. 114

## Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání

### 7 Výtvarný obor

#### 7.5 Rámcový učební plán pro výtvarný obor

Rámcový učební plán stanovuje **minimální týdenní hodinovou dotaci** pro realizaci vzdělávacího obsahu oblastí výtvarného oboru, podle daného stupně studia základního uměleckého vzdělávání. Na základě rámcového učební plánu si škola vytváří svůj konkrétní učební plán pro studijní zaměření – respektive vyučovací předměty ve studijním zaměření tak, aby byla plně využita hodinová dotace stanovená rámcovým učebním plánem.

K vytvoření učební plánu v ŠVP využívá škola takovou hodinovou dotaci, která v souladu s jejím specifickým zaměřením umožňuje komplexně realizovat vzdělávací obsah, včetně výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Učební plány s konkretizací týdenní hodinové dotace pro jednotlivé ročníky a vyučovací předměty škola uvede do svého školního vzdělávacího programu, přičemž mu musí být zaručeno, že prostřednictvím výuky a její organizace bude možné dosáhnout všech očekávaných výstupů požadovaných v RVP ZUV.

##### 7.5.1 Přípravné studium

Vzdělávací obsah přípravného studia i způsob jeho organizace a realizace stanoví škola ve svém ŠVP. Výuka se uskutečňuje v rozsahu 2 vyučovacích hodin týdně.

##### 7.5.2 Základní studium I. a II. stupně

	Týdenní minimální hodinová dotace	
	I. stupeň (7 ročníků)	II. stupeň (4 ročníky)
<b>Výtvarná tvorba</b>	20	12
<b>Receptce a reflexe výtvarného umění</b>		

##### 7.5.3 Studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin

Studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin je určeno pro žáky s hlubším zájmem o výtvarný obor, u nichž se projevuje předpoklad dalšího studia ve středních, vyšších odborných a vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením. Z hlediska stavby učebních plánů to znamená povinnost využití minimální hodinové dotace dané učebním plánem v RVP ZUV a její další navýšení podle individuálních potřeb žáka a možností školy s ohledem na potřebu rozsáhlejšího vzdělávacího obsahu.

	Týdenní minimální hodinová dotace	
	I. stupeň (7 ročníků)	II. stupeň (4 ročníky)
<b>Výtvarná tvorba</b>	23	16
<b>Receptce a reflexe výtvarného umění</b>		

##### 7.5.4 Studium pro dospělé

Vzdělávací obsah studia pro dospělé, jeho způsob i forma realizace musí být v souladu s ŠVP, stanovuje jej učitel na základě vzdělávacích potřeb žáků a studentů. Výuka se uskutečňuje minimálně v rozsahu dvou vyučovacích hodin týdně.



### 7.5.5 Závazné pokyny k rámcovému učebnímu plánu a organizaci výuky

- Minimální hodinová dotace musí být použita pro vzdělávání ve všech ročnících daného stupně studia, přičemž musí být vyčerpána její výše vymezená rámcovým učebním plánem. Tato minimální hodinová dotace může být posílena v ŠVP až do výše, která odpovídá možnostem školy.
- Zařazení vzdělávacích obsahů do jednotlivých ročníků, spolu s hodinovou dotací určenou pro jejich realizaci, stanovuje škola.
- Vyučuje se:
  - ve skupině maximálně 15 žáků v základním studiu na I. a II. stupni,
  - ve skupině maximálně 8 žáků ve studiu s rozšířeným počtem vyučovacích hodin na I. a II. stupni.
- Škola si může zvolit i jinou než týdenní formu organizace studia, přičemž celková hodinová dotace musí odpovídat týdennímu minimu.
- Výuku je možné organizovat společně pro žáky I. a II. stupně základního studia, studia s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studia pro dospělé.
- Přípravné studium je ve výtvarném oboru realizováno s dvouhodinovou dotací. S ohledem na zvolený vzdělávací obsah a zaměření školy lze tuto dotaci snížit až na jednu hodinu týdně.

### 7.6 Podmínky vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání vymezuje **minimální podmínky** materiálně-technické, bezpečnostní a hygienické, personální, psychosociální a organizační, které jsou nezbytné pro realizaci vzdělávání ve výtvarném oboru. Tyto podmínky musí škola ve svém ŠVP naplnit a s podporou zřizovatele je dále rozvíjet.

Materiálně-technické, bezpečnostní a hygienické podmínky:

- *zdravé prostředí školy podle platných hygienických a bezpečnostních norem*
- *prostory umožňující osobní hygienu žáků a učitelů s dostatečným počtem hygienických zařízení odpovídajících fyziologickým potřebám daného věku a příslušným normám*
- *výrazné označení všech nebezpečných předmětů a částí využívaných prostorů; pravidelná kontrola zařízení z hlediska jejich bezpečnosti*
- *dostupnost prostředků první pomoci, kontaktů na lékaře či jiné speciální služby, praktická dovednost učitelů poskytovat první pomoc*
- *vhodné učebny a další prostory pro realizaci výtvarného oboru*
- *didaktické pomůcky, informační a komunikační technika a další pomůcky umožňující realizaci vzdělávacích obsahů v plném rozsahu*

Personální podmínky:

- *pedagogičtí pracovníci s předepsanou odbornou a pedagogickou způsobilostí, schopní dále se vzdělávat a zařazovat inovativní změny do vzdělávání*
- *vedoucí pracovníci s manažerskými schopnostmi, schopní vytvářet motivující prostředí a usilující o odborný a profesní růst svůj i svých podřízených*

Psychosociální podmínky:

- *bezpečné, podnětné a motivující psychosociální klima školy*
- *ochrana žáků před násilím, šikanou a dalšími patologickými jevy*

Organizační podmínky:

- *aktivní účast všech učitelů na tvorbě a realizaci školního vzdělávacího programu*
- *nastavený optimální režim výuky v souladu s možnostmi a potřebami žáků, ve shodě s obsahem vzdělávání*
- *funkční informační systém směrem k žákům, k učitelům, k rodičům, partnerům školy a veřejnosti*
- *funkční autoevaluační systém*

# Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání

## 9 Literárně-dramatický obor

### 9.5 Rámcový učební plán pro literárně-dramatický obor

Rámcový učební plán stanovuje **minimální týdenní hodinovou dotaci** pro realizaci vzdělávacího obsahu oblastí ve všech vzdělávacích zaměřeních dramatického oboru podle daného stupně studia základního uměleckého vzdělávání. Na základě rámcového učební plánu si škola vytváří konkrétní učební plán pro studijní zaměření – respektive vyučovací předměty ve studijním zaměření tak, aby byla plně využita hodinová dotace stanovená rámcovým učebním plánem.

K vytvoření učební plánu v ŠVP využívá škola takovou hodinovou dotaci, která v souladu s jejím specifickým zaměřením umožňuje komplexně realizovat vzdělávací obsah, včetně výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Učební plány s konkretizací týdenní hodinové dotace pro jednotlivé ročníky uvede škola do svého školního vzdělávacího programu, přičemž musí být zaručeno, že prostřednictvím výuky a její organizace bude možné dosáhnout všech očekávaných výstupů požadovaných v RVP ZUV.

#### 9.5.1 Přípravné studium

Vzdělávací obsah přípravného studia i způsob jeho organizace a realizace stanoví škola ve svém ŠVP. Výuka se uskutečňuje v rozsahu 2 vyučovacích hodin týdně.

#### 9.5.2 Základní studium I. a II. stupně

		Týdenní minimální hodinová dotace	
		I. stupeň (7 ročníků)	II. stupeň (4 ročníky)
Tvorba a interpretace	Kolektivní a individuální výuka	18	12
Receptce a reflexe			

#### 9.5.3 Základní studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin

Studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin je určeno pro žáky s hlubším zájmem o literárně-dramatický obor, u nichž se projevuje předpoklad dalšího studia ve středních, vyšších odborných a vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením. Z hlediska stavby učebních plánů to znamená povinnost využití minimální hodinové dotace dané učebním plánem v RVP ZUV a její další navýšení podle individuálních potřeb žáka a možností školy s ohledem na potřebu rozsáhlejšího vzdělávacího obsahu.

		Týdenní minimální hodinová dotace	
		I. stupeň (7 ročníků)	II. stupeň (4 ročníky)
Tvorba a interpretace	Kolektivní a individuální výuka	22	16
Receptce a reflexe			

#### 9.5.4 Studium pro dospělé

Vzdělávací obsah studia pro dospělé, jeho způsob i forma realizace musí být v souladu s ŠVP, stanovuje jej učitel na základě vzdělávacích potřeb žáků a studentů. Výuka se uskutečňuje minimálně v rozsahu dvou vyučovacích hodin týdně.

#### 9.5.4 Studium pro dospělé

Vzdělávací obsah studia pro dospělé, jeho způsob i forma realizace musí být v souladu s ŠVP, stanovuje jej učitel na základě vzdělávacích potřeb žáků a studentů. Výuka se uskutečňuje minimálně v rozsahu dvou vyučovacích hodin týdně.

### 9.5.5 Závazné pokyny k rámcovému učebnímu plánu a k organizaci výuky

- Minimální hodinová dotace musí být použita pro vzdělávání ve všech ročnících daného stupně studia, přičemž musí být vyčerpána její výše vymezená rámcovým učebním plánem. Tato minimální hodinová dotace může být posílena v ŠVP až do výše, která odpovídá možnostem školy.
- Zařazení vzdělávacích obsahů do jednotlivých ročníků spolu s hodinovou dotací určenou pro jejich realizaci stanovuje škola.
- Vyučuje se:
  - ve skupině maximálně 10 žáků v základním studiu na I. a II. stupni při kolektivní výuce,
  - individuálně nebo ve skupině maximálně 5 žáků v základním studiu na I. a II. stupni při individuální výuce,
  - ve skupině maximálně 5 žáků ve studiu s rozšířeným počtem vyučovacích hodin na I. a II. stupni při kolektivní výuce,
  - individuálně nebo ve skupině 2 žáků ve studiu s rozšířeným počtem vyučovacích hodin na I. a II. stupni při individuální výuce,
  - ve skupině minimálně 5 žáků v divadelním souboru.
- Škola si může zvolit jinou než týdenní formu organizace studia, přičemž celková hodinová dotace musí odpovídat týdennímu minimu.
- Velikost a obsazení divadelních souborů se řídí jejich zaměřením a podmínkami školy. Výuku je možné organizovat společně pro žáky I. a II. stupně základního studia, studia s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studia pro dospělé.
- Rozsah hodin korepetice přidělí ředitel školy v závislosti na školním vzdělávacím programu a podmínkách školy.
- Přípravné studium je v literárně-dramatickém oboru realizováno s dvouhodinovou dotací. S ohledem na zvolený vzdělávací obsah a zaměření školy lze tuto dotaci snížit až na jednu hodinu týdně.

### 9.6 Podmínky vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání vymezuje **minimální podmínky** materiálně-technické, bezpečnostní a hygienické, personální, psychosociální a organizační, které jsou nezbytné pro realizaci vzdělávání v literárně-dramatickém oboru. Tyto podmínky musí škola ve svém ŠVP naplnit a s podporou zřizovatele je dále rozvíjet.

Materiálně-technické, bezpečnostní a hygienické podmínky:

- *zdravé prostředí školy podle platných hygienických a bezpečnostních norem*
- *prostorově a hygienicky vhodné učebny a další prostory pro realizaci literárně-dramatického oboru vybavené potřebnými pomůckami umožňující realizaci vzdělávacích obsahů popsaných v ŠVP v plném rozsahu*
- *vhodné prostory k převlékání*
- *prostory umožňující osobní hygienu žáků a učitelů s dostatečným počtem hygienických zařízení odpovídajících fyziologickým potřebám daného věku a příslušným normám*
- *didaktické pomůcky, informační a komunikační technika a další pomůcky*

Personální podmínky:

- *pedagogičtí pracovníci s předepsanou odbornou a pedagogickou způsobilostí, schopní dále se vzdělávat a zařazovat inovativní změny do vzdělávání*
- *vedoucí pracovníci s manažerskými schopnostmi, schopní vytvářet motivující prostředí a usilující o odborný a profesní růst svůj i svých podřízených*

Psychosociální podmínky:

- *bezpečné, podnětné a motivující psychosociální klima školy*
- *ochrana žáků před násilím, šikanou a dalšími patologickými jevy*

Organizační podmínky:

- *aktivní účast všech učitelů na tvorbě a realizaci školního vzdělávacího programu*
- *nastavený optimální režim výuky v souladu s možnostmi a potřebami žáků, ve shodě s obsahem vzdělávání*
- *funkční informační systém směrem k žákům, učitelům, rodičům, partnerům školy a veřejnosti*
- *funkční autoevaluační systém*

# **UČEBNÍ PLÁNY** **PRO ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLY** **Učební plány literárně-dramatického oboru**

**Přípravné studium**  
 (pro 7leté žáky)

Učební plán č. 1  
 Délka studia: 1 rok

Předmět	
Přípravná dramatická výchova	1 - 1,5
Celkový počet vyučovacích hodin	
	1 - 1,5

**Základní studium – I. stupeň**  
 (pro žáky od 8 let)

Oddělení dramatické a slovesné

Učební plán č. 2

Předmět	Ročník					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Dramatická příprava						
Dramatika a slovesnost						
Přednes						
Volitelný předmět						
Práce v souboru						
Celkový počet vyučovacích hodin	2	2	3 - 4,5	3 - 4,5	4 - 4,5	4,5 - 5

**Rozšířené studium**

Oddělení slovesné

Učební plán č. 9

Předmět	Ročník			
	1.	2.	3.	4.
Základy slovesné tvorby				
Poetika				
Dějiny slovesné tvorby				
Umělecký přednes				
Pohyb nebo hudebně hlasová příprava				
Práce v souboru				
Individuální příprava ke studiu				
Celkový počet vyučovacích hodin	6 - 6,5	6 - 6,5	6 - 6,5	6 - 6,5

**Studium pro dospělé**

Oddělení slovesné

Učební plán č. 10

Předmět	Ročník			
	1.	2.	3.	4.
Základy slovesné tvorby				
Poetika				
Dějiny slovesné tvorby				
Přednes				
Umělecký přednes				
Pohyb				
Práce v souboru				
Celkový počet vyučovacích hodin	4 - 4,5	4 - 4,5	4 - 4,5	4 - 4,5

# Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání

## 4.5 Vzdělávací obsah uměleckých oborů

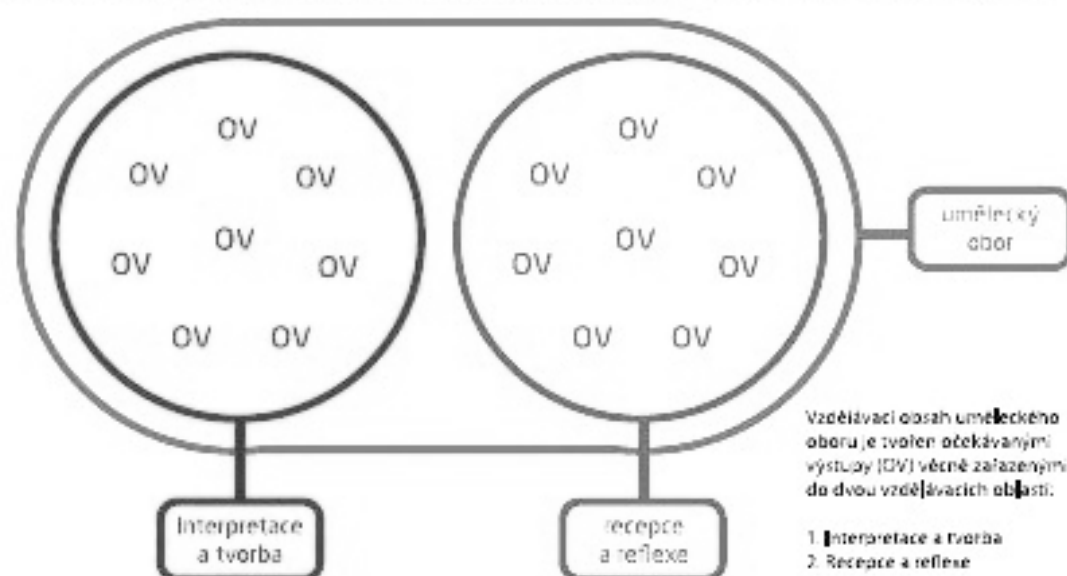
Kapitola Vzdělávací obsah uměleckých oborů zahrnuje konkrétní vzdělávací nabídku dané školy v jednotlivých studijních zaměřeních.

Východiskem pro tvorbu kapitoly ŠVP „Vzdělávací obsah uměleckých oborů“ je RVP ZUV, část D (kapitoly 6 Hudební obor, 7 Výtvarný obor, 8 Taneční obor, 9 Literárně-dramatický obor, 10 Multimediální tvorba).

Členění vzdělávacího obsahu vychází z faktu, že umění má dvě roviny – produktivní (tvorba, akce) a receptivní (vnímání, porozumění, přijetí). Vzdělávací obsah všech oborů je proto rozčleněn do dvou vzdělávacích oblastí.

	Vzdělávací oblast odpovídající produktivní rovině umění	Vzdělávací oblast odpovídající receptivní rovině umění
Hudební obor	Hudební interpretace a tvorba	Recepce a reflexe hudby
Výtvarný obor	Výtvarná tvorba	Recepce a reflexe výtvarného umění
Taneční obor	Taneční tvorba a interpretace	Recepce a reflexe tanečního umění
Literárně-dramatický obor	Interpretace a tvorba	Recepce a reflexe

Samotný vzdělávací obsah je tvořen nově – tzv. očekávanými výstupy, které jsou věcně zařazené pod výše uvedené vzdělávací oblasti. Očekávané výstupy představují požadované vědomosti a dovednosti absolventa ZUŠ v jednotlivých oborech, a to na konci I. a II. stupně základního studia (vzdělávací obsah přípravného studia a studia pro dospělé není v RVP ZUV určen, škola jej definuje na základě svých zkušeností a potřeb žáků). Očekávané výstupy tedy odpovídají na otázku „co má žák umět“. Na rozdíl od nadoborových klíčových kompetencí jde u očekávaných výstupů o konkrétní základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech.



Obr. 6

Ukázka z ŠVP Základní umělecké školy, Rýmařov, Čapkova 6:

### **Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vyučováni podle individuálního vzdělávacího plánu, který je přizpůsoben potřebám žáka, zanesen v třídní knize, navržen učitelem a schválen ředitelem.

Žáci jsou do této kategorie zařazováni ředitelem na doporučení rodičů a učitele a na základě odborného posudku pedagogicko-psychologické poradny, případně speciálně pedagogického centra.

Ukázka z ŠVP Základní umělecké školy, Rýmařov, Čapkova 6:

### **Vzdělávání žáků mimořádně nadaných**

Žáci mimořádně nadaní jsou vyučováni podle individuálního vzdělávacího plánu, který je přizpůsoben potřebám, schopnostem, dovednostem a znalostem žáka, zanesen v třídní knize, navržen učitelem a schválen ředitelem.

Žáci jsou do této kategorie zařazováni ředitelem na doporučení učitele, na základě odborného posudku pedagogicko-psychologické poradny a na základě mimořádných studijních výsledků, jakými jsou – úspěchy na soutěžích, účast na výjimečných koncertech, vystoupeních, výstavách, mimořádně aktivní účast na mezinárodních projektech a podobně.

Minimální hodinová dotace výuky podle individuálního vzdělávacího plánu vychází z učebních plánů pro studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin.

Do studia s rozšířeným počtem vyučovacích hodin mohou být zařazeni i žáci bez odborného posudku pedagogicko-psychologické poradny, a to na základě mimořádných studijních výsledků.

Ukázka z ŠVP Základní umělecké školy, Zábřeh, Farní 9:

Zařazení nadaných žáků do základního uměleckého vzdělávání vyžaduje od učitelů náročnější přípravu na vyučování. Pro tyto žáky je zapotřebí zvýšené motivace k rozšiřování základního učiva do hloubky. Připravujeme jim proto individuální vzdělávací plán, který reflektuje typ a míru nadání, nabízíme také rozšířené studium s větší hodinovou dotací.

V rámci vyučování projevují tito žáci kvalitní koncentraci, dobrou paměť a svými schopnostmi přesahují stanovené požadavky. Umožňujeme jim v maximální míře pracovat individuálně ve výuce hlavního oboru, podporujeme jejich osobitý umělecký růst, zadáváme jim náročnější úkoly, kdy klademe důraz na samostatnost, práci s odbornou literaturou, nahrávkami a jinými záznamy uměleckých děl. Usměřujeme žáky v osobnostní výchově, vedeme je k rovnému přístupu k méně nadaným spolužákům, k toleranci, ochotě pomáhat slabším.





# Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním uměleckém vzdělávání

Ukázka z ŠVP Základní umělecké školy v Polici nad Metují, okres Náchod:

1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník	5. ročník	6. ročník	7. ročník
<b>Předmět: Výtvarné vyjadřování</b>						
<b>Zak:</b>						
o své znalosti se podílí s ostatními nad nikoho se nepovyšuje, využívá přednosti věkové smíšené skupiny - respektuje názory druhých, pokud nesouhlasí nebo nerozumí, tak se snaží diskutovat, ale nehádá se, v rámci týmové spolupráce je schopen přimocovat vedoucí úlohu, nebo se naopak podřídí druhému, nerozlišuje podle věku, ale podle kvality	je zodpovědný ke své práci - pokud něco neví nebo neumí, zeptá se učitele nebo spolužáků, nesýdí se za to	zpracovává především fantazijní náměry nebo témat z reálného světa s vysokým podílem fantazijního řešení	usluje o zobrazení reality při zachování spontánnosti a fantazie, řeší výtvarné řady a projekty, buď individuálně, nebo jako člen tvůrčího kolektivu, základní aktivity je schopen odborně pojmenovat	o své znalosti se podílí s ostatními nad nikoho se nepovyšuje, využívá přednosti věkové smíšené skupiny - respektuje názory druhých, pokud nesouhlasí nebo nerozumí, tak se snaží diskutovat, ale nehádá se, v rámci týmové spolupráce je schopen přimocovat vedoucí úlohu, nebo se naopak podřídí druhému, nerozlišuje podle věku, ale podle kvality	obhajuje své názory, hovoří o svých pocitech, je schopen prosadit se i ustoupit, je plnohodnotným členem kolektivu, do kterého přináší svou osobnost při respektování osobností druhých, je schopen převzít vedoucí úlohu v pracovní skupině, aktivně spolupracuje v příznivé klimatu	v mezích osobních možností reflektuje vztahy fanazie - realita - virtuálita, řeší náročnější úlohy zahrnující konceptní přípravu, sběr materiálu, realizaci a diskusi, používá základní pojmy aparát z oblasti výtvarného umění, fotografie, filmu a multimédií
experimentuje s výrazovými prostředky počítačových programů a realizuje jednoduché obrázky	experimentuje s výrazovými prostředky počítačových programů a realizuje jednoduché obrázky	experimentuje s výrazovými prostředky počítačových programů a realizuje jednoduché obrázky	porovnává výtvarné prostředky digitální plošné tvorby - malování, úpravy obrazu, fotografie, akční tvorby - animace a video, i prostorové tvorby - 3D modelování, popisuje způsob převzetí podnětů a inspiraci do vizuální sítě prostřednictvím těchto prvků	usluje o zobrazení reality při zachování spontánnosti a fantazie, řeší výtvarné řady a projekty, buď individuálně, nebo jako člen tvůrčího kolektivu, základní aktivity je schopen odborně pojmenovat	obhajuje své názory, hovoří o svých pocitech, je schopen prosadit se i ustoupit, je plnohodnotným členem kolektivu, do kterého přináší svou osobnost při respektování osobností druhých, je schopen převzít vedoucí úlohu v pracovní skupině, aktivně spolupracuje v příznivé klimatu	v mezích osobních možností reflektuje vztahy fanazie - realita - virtuálita, řeší náročnější úlohy zahrnující konceptní přípravu, sběr materiálu, realizaci a diskusi, používá základní pojmy aparát z oblasti výtvarného umění, fotografie, filmu a multimédií
má základní povědomí o výtvarné práci prostřednictvím počítačových prostředků	má základní povědomí o výtvarné práci prostřednictvím počítačových prostředků	má základní povědomí o výtvarné práci prostřednictvím počítačových prostředků	užívá základní aplikace a technologie počítačové grafiky, digitální fotografie a videa, včetně práce o světelné prostředky, pod vedením a dozorem zkouší atelierovou foto a video tvorbu	usluje o zobrazení reality při zachování spontánnosti a fantazie, řeší výtvarné řady a projekty, buď individuálně, nebo jako člen tvůrčího kolektivu, základní aktivity je schopen odborně pojmenovat	obhajuje své názory, hovoří o svých pocitech, je schopen prosadit se i ustoupit, je plnohodnotným členem kolektivu, do kterého přináší svou osobnost při respektování osobností druhých, je schopen převzít vedoucí úlohu v pracovní skupině, aktivně spolupracuje v příznivé klimatu	v mezích osobních možností reflektuje vztahy fanazie - realita - virtuálita, řeší náročnější úlohy zahrnující konceptní přípravu, sběr materiálu, realizaci a diskusi, používá základní pojmy aparát z oblasti výtvarného umění, fotografie, filmu a multimédií
popíše rozdíl mezi klasickou a počítačovou kresbou a malbou, vysvětlí přednosti i nevýhody obou	popíše rozdíl mezi klasickou a počítačovou kresbou a malbou, vysvětlí přednosti i nevýhody obou	popíše rozdíl mezi klasickou a počítačovou kresbou a malbou, vysvětlí přednosti i nevýhody obou	chápe základní kompozice, barevných prostředků a prostřednictvím výrazových prostředků počítačové grafiky, multimédií a audiovizuálně tyto prostředky k výtvarné tvorbě	usluje o zobrazení reality při zachování spontánnosti a fantazie, řeší výtvarné řady a projekty, buď individuálně, nebo jako člen tvůrčího kolektivu, základní aktivity je schopen odborně pojmenovat	obhajuje své názory, hovoří o svých pocitech, je schopen prosadit se i ustoupit, je plnohodnotným členem kolektivu, do kterého přináší svou osobnost při respektování osobností druhých, je schopen převzít vedoucí úlohu v pracovní skupině, aktivně spolupracuje v příznivé klimatu	v mezích osobních možností reflektuje vztahy fanazie - realita - virtuálita, řeší náročnější úlohy zahrnující konceptní přípravu, sběr materiálu, realizaci a diskusi, používá základní pojmy aparát z oblasti výtvarného umění, fotografie, filmu a multimédií
<b>Předmět: Výtvarná kultura</b>						
všímá si výtvarných prvků ve svém okolí, snaží se je pojmenovat a inspirovat se jimi, uvědomuje si charakteristické rysy folkloru	všímá si výtvarných prvků ve svém okolí, snaží se je pojmenovat a inspirovat se jimi, uvědomuje si charakteristické rysy folkloru	všímá si výtvarných prvků ve svém okolí, snaží se je pojmenovat a inspirovat se jimi, uvědomuje si charakteristické rysy folkloru	rozeznává, pojmenovává a zařazuje typické projevy hlavních epod uměleckého vývoje poznává umělecké a kulturní projevy ozích národů	usluje o zobrazení reality při zachování spontánnosti a fantazie, řeší výtvarné řady a projekty, buď individuálně, nebo jako člen tvůrčího kolektivu, základní aktivity je schopen odborně pojmenovat	obhajuje své názory, hovoří o svých pocitech, je schopen prosadit se i ustoupit, je plnohodnotným členem kolektivu, do kterého přináší svou osobnost při respektování osobností druhých, je schopen převzít vedoucí úlohu v pracovní skupině, aktivně spolupracuje v příznivé klimatu	v mezích osobních možností reflektuje vztahy fanazie - realita - virtuálita, řeší náročnější úlohy zahrnující konceptní přípravu, sběr materiálu, realizaci a diskusi, používá základní pojmy aparát z oblasti výtvarného umění, fotografie, filmu a multimédií
sděluje, co se mu líbí a co ne	sděluje, co se mu líbí a co ne	sděluje, co se mu líbí a co ne	v rámci hodnocení vlastních i ozích prací formuluje své názory, při argumentaci reaguje věcně, bez posměchu a urážek, své práce archivuje a připravuje k prezentaci	usluje o zobrazení reality při zachování spontánnosti a fantazie, řeší výtvarné řady a projekty, buď individuálně, nebo jako člen tvůrčího kolektivu, základní aktivity je schopen odborně pojmenovat	obhajuje své názory, hovoří o svých pocitech, je schopen prosadit se i ustoupit, je plnohodnotným členem kolektivu, do kterého přináší svou osobnost při respektování osobností druhých, je schopen převzít vedoucí úlohu v pracovní skupině, aktivně spolupracuje v příznivé klimatu	v mezích osobních možností reflektuje vztahy fanazie - realita - virtuálita, řeší náročnější úlohy zahrnující konceptní přípravu, sběr materiálu, realizaci a diskusi, používá základní pojmy aparát z oblasti výtvarného umění, fotografie, filmu a multimédií

## Učební plány výtvarného oboru

(Úprava ze dne 9. 7. 2001 pod č.j. 21/083/2001-22)

### Přípravné studium

#### Přípravná výtvarná výchova

Učební plán č. 1

Předmět	Ročník	
	1.	2.
Plošná tvorba	57	57
Prostorová tvorba	24	24
Objektová a akční tvorba	9	9
Výtvarná kultura	počet hodin není vymezen	
Volitelná náplň výuky	9	9
<b>Celkový počet vyučovacích hodin</b>	<b>99</b>	<b>99</b>

Poznámky:

- Výuka probíhá v rozsahu 3 vyučovacích hodin týdně.
- Učební plán odpovídá všem studijním programům s výjimkou program č. 9 (Rozšířené vyučování).
- Podle pedagogických záměrů učitele lze část vyučovacích hodin ponechat jeho individuálnímu rozhodování (volitelná náplň výuky). Doplnění výuky se vyznačí v třídní knize.
- Předmět Výtvarná kultura prolíná celou výukou a svou studijní látkou doplňuje ostatní předměty. Proto učební plán nevymezuje jeho hodinovou dotaci.

### Základní studium - varianta A

#### I. stupeň studia

Učební plán č. 2

Předmět	Ročník					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Plošná tvorba	54	54	54	54	54	54
Prostorová tvorba	21	21	21	21	21	21
Objektová a akční tvorba	12	12	12	12	12	12
Výtvarná kultura	počet hodin není vymezen					
Volitelná náplň výuky	12	12	12	12	12	12
<b>Celkový počet hodin</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>

#### II. stupeň studia

Učební plán č. 3

Předmět	Ročník			
	1.	2.	3.	4.
Plošná tvorba	42	42	42	42
Prostorová tvorba	18	18	18	18
Objektová a akční tvorba	12	12	12	12
Výtvarná kultura	15	15	15	15
Volitelná náplň výuky	12	12	12	12
<b>Celkový počet vyučovacích hodin</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>

Poznámky:

- Výuka probíhá v rozsahu 3 vyučovacích hodin týdně.
- Učební plány odpovídají všem studijním programům s výjimkou programu č. 2 (Svět a jeho ztvárnění v materiálu) a programu č. 9 (Rozšířené vyučování).
- Podle záměrů učitele lze část vyučovacích hodin ponechat jeho individuálnímu rozhodování (volitelná náplň výuky). Způsob doplnění výuky se vyznačí v třídní knize. Volit lze i obsah výuky, překračující předepsaný celkový počet 99 vyučovacích hodin.
- Projektové vyučování umožňuje volnější plnění učebních plánů. V jednom pololetí lze rozšířit hodinový rozsah některého předmětu a v dalším pololetí vzniklou disproporci vyrovnat. Tato změna počtu hodin se vyznačí v tematickém plánu. Předmět se sníženým počtem hodin se po tuto dobu neklasifikuje.
- Ve studiu I. stupně prostupuje předmět Výtvarná kultura ostatními předměty. Proto není vymezena jeho hodinová dotace.
- Ve studiu II. stupně je možné podle individuálního zaměření jednotlivých žáků rozšířit některý z předmětů na úkor jiného, přičemž musí být zachován počet 42 hodin plošné tvorby.

## Z á k l a d n í s t u d i u m - v a r i a n t a B

### II. stupeň studia

Učební plán č. 3

Předmět	Ročník			
	1.	2.	3.	4.
Plošná tvorba	42	42	42	42
Prostorová tvorba	18	18	18	18
Objektová a akční tvorba	12	12	12	12
Výtvarná kultura	15	15	15	15
Volitelná náplň výuky	12	12	12	12
<b>Celkový počet vyučovacích hodin</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>

Poznámky:

- Výuka probíhá v rozsahu 3 vyučovacích hodin týdně.
- Učební plány odpovídají všem studijním programům s výjimkou programu č. 2 (Svět a jeho ztvárnění v materiálu) a programu č. 9 (Rozšířené vyučování).
- Podle záměrů učitele lze část vyučovacích hodin ponechat jeho individuálnímu rozhodování (volitelná náplň výuky). Způsob doplnění výuky se vyznačí v třídní knize. Volit lze i obsah výuky, překračující předepsaný celkový počet 99 vyučovacích hodin.
- Projektové vyučování umožňuje volnější plnění učebních plánů. V jednom pololetí lze rozšířit hodinový rozsah některého předmětu a v dalším pololetí vzniklou disproporci vyrovnat. Tato změna počtu hodin se vyznačí v tematickém plánu. Předmět se sníženým počtem hodin se po tuto dobu neklasifikuje.
- Ve studiu I. stupně postupuje předmět Výtvarná kultura ostatními předměty. Proto není vymezena jeho hodinová dotace.
- Ve studiu II. stupně je možné podle individuálního zaměření jednotlivých žáků rozšířit některý z předmětů na úkor jiného, přičemž musí být zachován počet 42 hodin plošné tvorby.

### I. stupeň studia

Učební plán č. 4

Předmět	Ročník					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Hlavní obor studia	54	54	54	54	54	54
Doplňující činnosti	21	21	21	21	21	21
Objektová a akční tvorba	12	12	12	12	12	12
Výtvarná kultura	Počet hodin není vymezen					
Volitelná náplň výuky	12	12	12	12	12	12
<b>Celkový počet vyučovacích hodin</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>

### II. stupeň studia

Učební plán č. 5

Předmět	Ročník			
	1.	2.	3.	4.
Hlavní obor studia	45	45	45	45
Doplňující činnosti	21	21	21	21
Objektová a akční tvorba	9	9	9	9
Výtvarná kultura	12	12	12	12
Volitelná náplň výuky	12	12	12	12
<b>Celkový počet vyučovacích hodin</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>

Poznámky:

- Výuka probíhá v rozsahu 3 vyučovacích hodin týdně.
- Učební plány odpovídají pouze variantám studijního programu č. 2. Název hlavního oboru studia si učitel volí podle náplně předmětu, a to buď keramika nebo grafika nebo textilní tvorba nebo plastika nebo fotografování nebo video.
- Studium je určeno žákům I. a II. stupně základního studia. Některé jeho prvky mohou být uplatněny i v PVV.
- Podle záměrů učitele lze část vyučovacích hodin ponechat jeho individuálnímu rozhodování (volitelná náplň výuky). Způsob doplnění výuky se vyznačí v třídní knize.
- Doplňující činnosti jsou obsaženy v předmětech Plošná tvorba a Prostorová tvorba učebního plánu - varianta A.
- Ve studiu I. stupně postupuje předmět Výtvarná kultura ostatními předměty. Proto není vymezena jeho hodinová dotace.

## Rozšířené studium

### I. stupeň studia

Učební plán č. 6

Předmět	Ročník		
	1.	2.	3.
Studijní kresba, malba a modelování	48	48	48
Výtvarné postupy zařazené do výuky podle požadavků škol	24	24	24
Výtvarná kultura	15	15	15
Individuální náplň výuky	12	12	12
<b>Celkový počet vyučovaných hodin</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>

### II. stupeň studia

Učební plán č. 7

Předmět	Ročník			
	1.	2.	3.	4.
Studijní kresba, malba a modelování	30	30	30	30
Výtvarné postupy zařazené do výuky podle požadavků škol	30	30	30	30
Výtvarná kultura	15	15	15	15
Individuální náplň výuky	24	24	24	24
<b>Celkový počet vyučovacích hodin</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>	<b>99</b>

Poznámky:

- Výuka probíhá v rozsahu 3 vyučovacích hodin týdně.
- Učební plány odpovídají pouze studijnímu programu č. 9 a doplňují kterýkoli studijní program č. 1 až 8 o přípravu ke studiu na středních a vysokých školách s výtvarným zaměřením.
- Studium je určeno žákům od 4. ročníku I. stupně základního studia a žákům všech ročníků II. stupně základního studia. Zařazení do rozšířeného studia podmiňují pracovní výsledky žáků v základním studiu.
- Výtvarné okruhy zařazené do učebního plánu zahrnují požadavky středních a vysokých škol s výtvarným zaměřením. Příprava žáků se liší podle zvolené odborné školy.
- Individuální náplň výuky zohledňuje úroveň dovedností žáka a poskytuje mu možnost individuálně se vyrovnat s nedostatky.
- Rozšířené studium se vyučuje buď podle skupinového nebo podle individuálního programu, který je písemně podložen tematickým plánem činnosti.

#### Všeobecné poznámky k výtvarnému oboru

- Doporučené zkratky pro předměty: P-plošná tvorba, M-prostorová tvorba, O-objektová a akční tvorba, VK-výtvarná kultura.
- Roční počty hodin u učebních plánů přípravného studia, I. a II. stupně základního studia varianty A i B odpovídají třem vyučovacím hodinám týdně. Ve výjimečných a odůvodněných případech je maximální snížení povoleno na dvě hodiny týdně (v tom případě se úměrně snižují roční počty hodin).
- Studium I. a II. stupně základního studia se uzavírá závěrečnou prací, která žáky opravňuje k získání závěrečného vysvědčení. Závěrečná práce systematicky rozpracovává větší výtvarný celek.
- Po ukončení II. stupně základního studia mohou žáci pokračovat ve studiu pro dospělé. Studium pro dospělé užívá učební plán II. stupně základního studia variantu A nebo B.
- Vyučování se organizuje takto:
  - ve skupině devíti až patnácti žáků v přípravném studiu a v základním studiu varianty A
  - ve skupině pěti až patnácti žáků v základním studiu varianty B
  - ve skupině čtyř až osmi žáků v rozšířeném studiu
  - ve skupině čtyř až deseti žáků ve studiu pro dospělé.
- Nově přijatí žáci ve věku do 8 let jsou zařazeni do PVV. Při zahájení docházky do 3. třídy základní školy přecházejí žáci z PVV do 1. ročníku I. stupně základního studia. Nově přijatí žáci starší 8 let jsou zařazováni do ročníků podle věku, v souladu s docházkou do příslušné třídy v základní škole. Toto opatření respektuje mentální zralost dětí, která je podmínkou pro skupinovou spolupráci a pro způsoby motivace žáků při výuce. Nově přijatí žáci starší 15 let, jejichž mentální vývoj nevykazuje již takové rozdíly, jsou zpravidla zařazováni do 1. ročníku II. stupně základního studia.

The diagram illustrates the structure of artistic education in the Czech Republic, organized into a hierarchical flow from preschool to higher education. The main components are as follows:

- Mateřské školy** (Preschools): Children from 3 years of age.
- Základní školy** (Primary schools):
  - Přípravné studium v ZUŠ** (Preparatory study in ZUŠ): 1–2 years for children from 5 years of age.
  - Základní studium I. stupně v ZUŠ** (Basic study I. degree in ZUŠ):
    - Optionally, study with an extended number of teaching hours: 7 years.
    - For children from 7 years of age.
  - Základní studium II. stupně v ZUŠ** (Basic study II. degree in ZUŠ):
    - Optionally, study with an extended number of teaching hours: 4 years.
    - For students from 14 years of age.
- Střední odborné školy, lycea a učiliště** (Vocational schools, lyceums, and apprenticeships):
  - 3 or 4-year cycle**, optionally maturity after 4 years of study.
- Základní umělecké školy** (Basic artistic schools):
  - Studium pro dospělé max. 4 roky** (Study for adults max. 4 years).
- Gymnázia** (Gymnasiums):
  - 4-year or 8-year cycle**, maturity.
  - 6-year cycle**, maturity.
- Vysoké školy s uměleckým zaměřením** (Higher schools with an artistic focus):
  - Pedagogické fakulty připravující učitele v uměleckých oborech** (Pedagogical faculties preparing teachers in artistic fields).
- Konzervatoře** (Conservatories):
  - 6-year cycle**: maturity after 4 years of study, absolutorium after 6 years of study.
  - 8-year cycle (dance conservatories)**: maturity after 6 years of study, absolutorium after 8 years of study.
- Povinné všeobecné vzdělávání 9 let** (Compulsory general education 9 years): For students from 6 years of age.

Obr. 12



## 0.12. Příloha 3 (Obrazová část)



Obr. 1 (chlapec 7 let)



Obr. 2 (chlapec 6 let)



Obr. 3 (dívka 8 let)



Obr. 4 (dívka 9 let)



Obr. 5 (dívka 8 let)



Obr. 6 (dívka 7 let)



Obr. 7 (chlapec 9 let)



Obr. 8 (chlapec 8 let)



Obr. 9 (dívka 9 let)



Obr. 10 (dívka 8 let)



Obr. 11 (dívka 9 let)



Obr. 12 (dívka 6 let)



Obr. 13 (dívka 8 let)



Obr. 14 (dívka 9 let)



Obr. 15 (dívka 8 let)





Obr. 16 (dívka 6 let)



Obr. 17 (dívka 9 let)



Obr. 18 (dívka 6 let)



Obr. 19 (dívka 9 let)



Obr. 20 (dívka 8 let)



Obr. 21 (dívka 8 let)



Obr. 22 (dívka 6 let)



Obr. 23 (chlapec 7 let)



Obr. 24 (dívka 7 let)





Obr. 25 (dívka 8 let)



Obr. 26 (dívka 8 let)



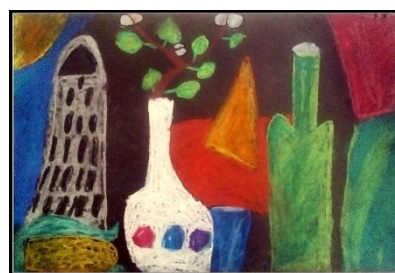
Obr. 27 (dívka 7 let)



Obr. 28 (dívka 6 let)



Obr. 29 (chlapec 7 let)



Obr. 30 (dívka 8 let)



Obr. 31 (chlapec 9 let)



Obr. 32 (chlapec 7 let)



Obr. 33 (chlapec 9 let)



Obr. 34 (dívka 6 let)



Obr. 35 (chlapec 7 let)



Obr. 36 (dívka 7 let)





Obr. 37 (dívka 8 let)



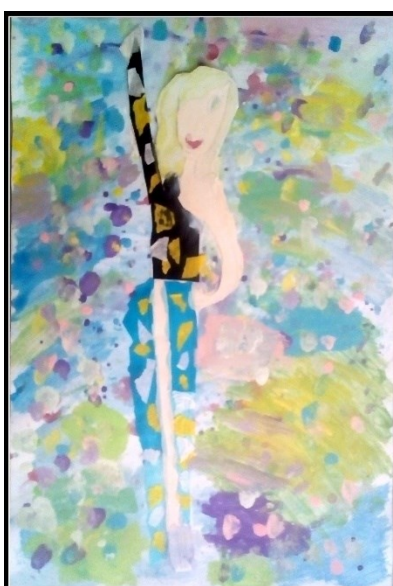
Obr. 38 (chlapec 9 let)



Obr. 39 (dívka 8 let)



Obr. 40 (dívka 9 let)



Obr. 41 (dívka 8 let)



Obr. 42 (dívka 8 let)



Obr. 43 (dívka 7 let)



Obr. 44 (dívka 8 let)



Obr. 45 (dívka 6 let)





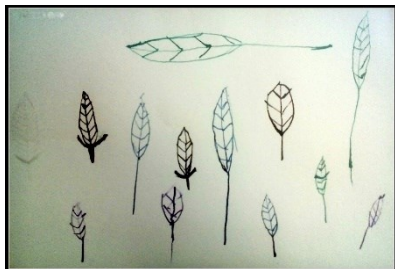
Obr. 46 (chlapec 7 let)



Obr. 47 (dívka 8 let)



Obr. 48 (dívka 9 let)



Obr. 49 (dívka 7 let)



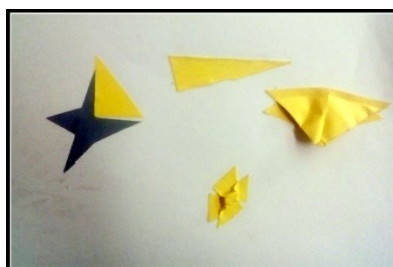
Obr. 50 (dívka 7 let)



Obr. 51 (chlapec 9 let)



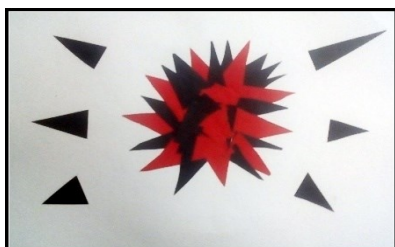
Obr. 52 (dívka 8 let)



Obr. 53 (chlapec 7 let) „Křik“



Obr. 54 (dívka 8 let) „Teplo“



Obr. 55 (dívka 9 let) „Hluk“



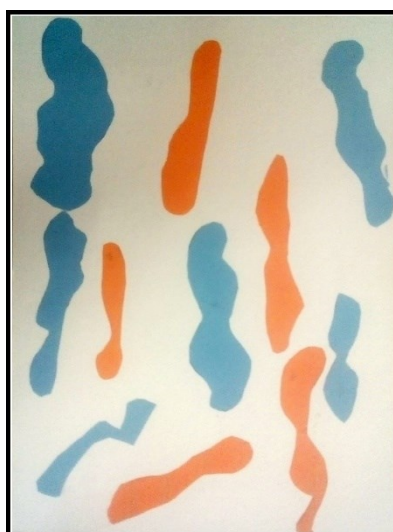
Obr. 56 (dívka 6 let) „Vzteč“



Obr. 57 (dívka 6 let) Bez názvu



Obr. 58 (dívka 9 let)

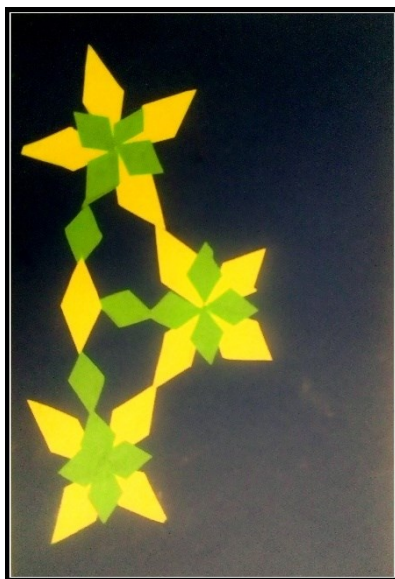


Obr. 59 (dívka 9 let) „Klid“

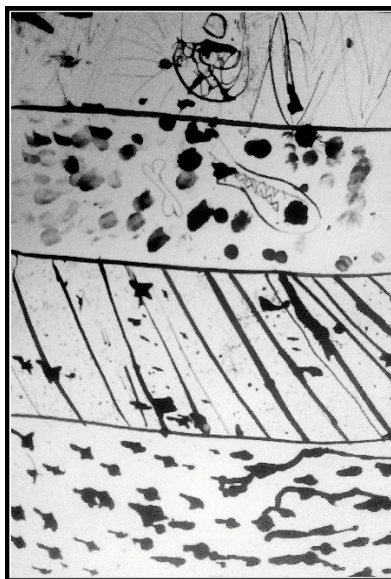


Obr. 60 (dívka 8 let) „Zima“





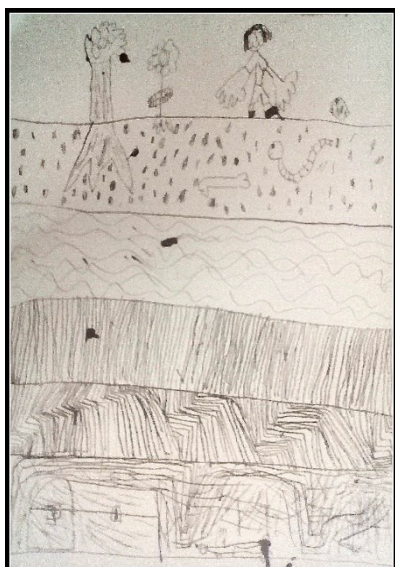
Obr. 61 (dívka 8 let) „Hodný“



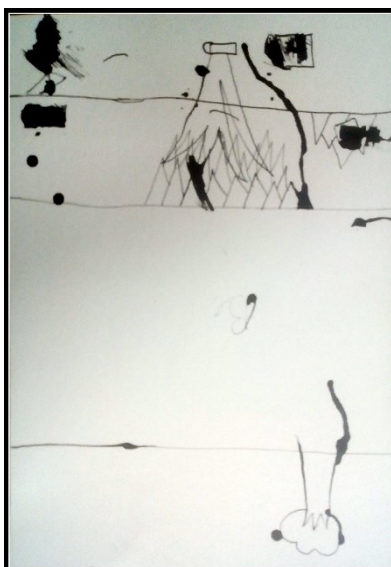
Obr. 62 (dívka 8 let) „Podzemí“



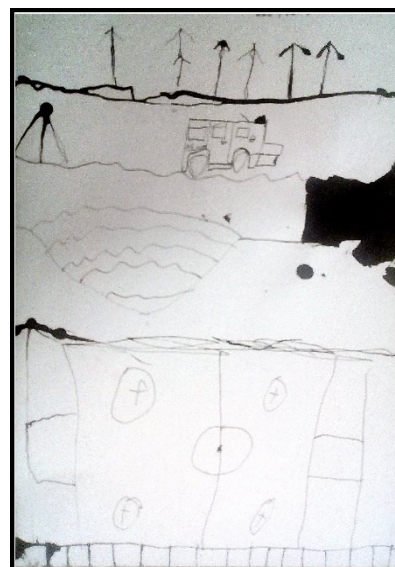
Obr. 63 (dívka 7 let) „Podzemí“



Obr. 64 (dívka 6 let) „Podzemí“



Obr. 65 (chlapec 9 let) „Podzemí“



Obr. 66 (chlapec 7 let) „Podzemí“



Obr. 67 (dívka 8 let) „Podzemí“



Obr. 68 (chlapec 7 let) „Průvodčí“



Obr. 69 (dívka 7 let) Obr. 70 (chlapec 9 let)





Obr7(dívka 7 let) Obr.72(dívka 8 let) Obr.73(dívka 8 let) Obr.74(dívka6 let)Obr.75(dívka 9 let)Obr.76(dívka7 let)



Obr. 77 (dívka 7 let)



Obr. 78 (dívka 6 let)



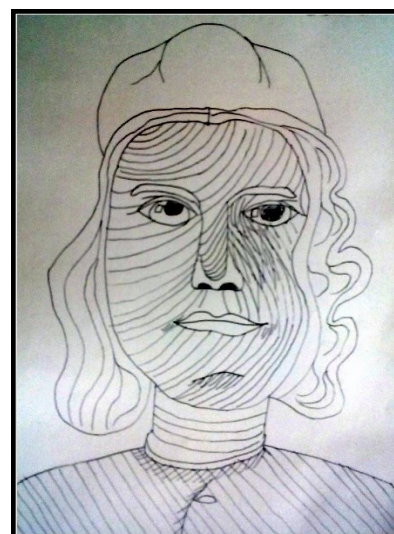
Obr. 79 (dívka 8 let)



Obr. 80 (chlapec 11 let)



Obr. 81 (dívka 14 let)



Obr. 82 (chlapec 11 let)

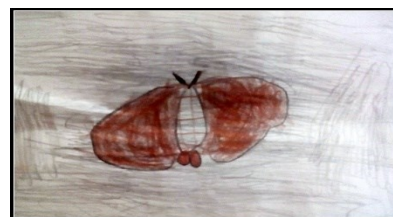




Obr. 83 (dívka 8 let)



Obr. 84 (dívka 7 let)



Obr. 85 (dívka 7 let)



Obr. 86 (dívka 9 let)



Obr. 87 (dívka 7 let)



Obr. 88 (chlapec 9 let)



Obr. 89 (dívka 6 let)



Obr. 90 (dívka 9 let)



Obr. 91 (chlapec 9 let)



Obr. 92 (dívka 14 let)



Obr. 93 (dívka 9 let)



Obr. 94 (dívka 10 let)



Obr. 95 (dívka 10 let)



Obr. 96 (dívka 11 let)



Obr. 97 (chlapec 9 let)



Obr. 98 (chlapec 14 let)



Obr. 99 (dívka 8 let)



Obr. 100 (dívka 11 let)



Obr. 101 (dívka 14 let)





Obr. 102 (chlapec 11 let)



Obr. 103 (dívka 13 let)



Obr. 104 (dívka 9 let)



Obr. 105 (dívka 14 let)



Obr. 106 (chlapec 12 let)



Obr. 107 (dívka 11 let)



Obr. 108 (dívka 11 let)



Obr. 109 (dívka 12 let)



Obr. 110 (chlapec 14 let)

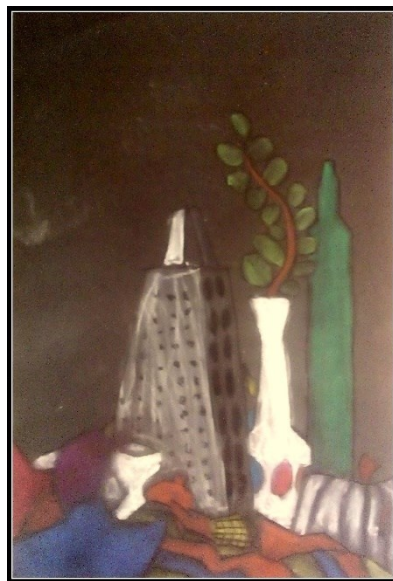




Obr. 111 (dívka 10 let)



Obr. 112 (dívka 10 let)



Obr. 113 (chlapec 11 let)



Obr. 114 (dívka 12 let)



Obr. 115 (dívka 13 let)



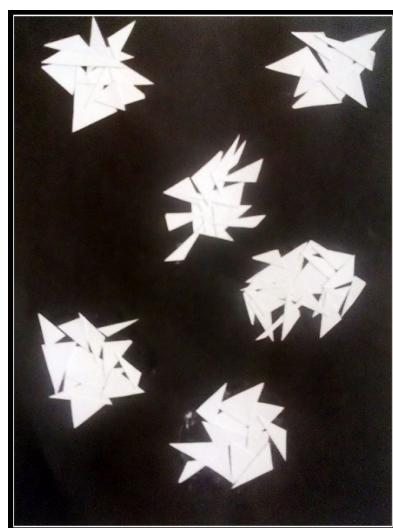
Obr. 116 (dívka 12 let)



Obr. 117 (dívka 11 let)



Obr. 118 (dívka 11 let) „Klid“



Obr. 119 (dívka 11 let) „Rozčilení“





Obr. 120 (dívka 9 let)



Obr. 121 (dívka 11 let)



Obr. 122 (dívka 12 let) „Láska“



Obr. 123 (chlapec 10 let)



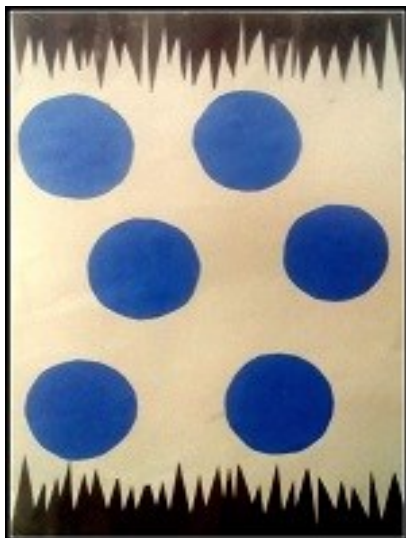
Obr. 124 (dívka 11 let)



Obr. 125 (dívka 11 let)



Obr. 126 (dívka 14 let)



Obr. 127 (dívka 10 let)



Obr. 128 (dívka 9 let)



Obr. 129 (dívka 9 let) „Klid“



Obr. 130 (dívka 10 let) „Přátelství“



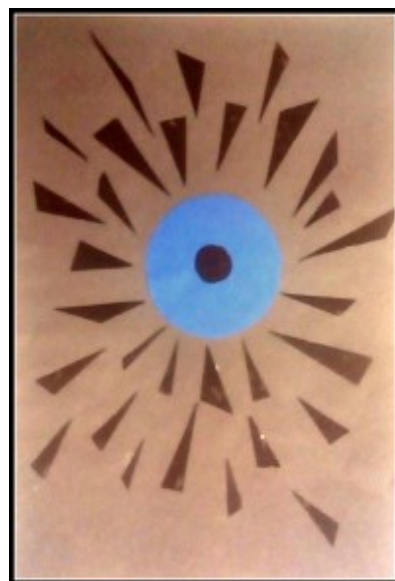
Obr. 131 (dívka 10 let)



Obr. 132 (dívka 15 let)



Obr. 133 (dívka 15 let) „Deprese“



Obr. 134 (dívka 14 let) Extroverze



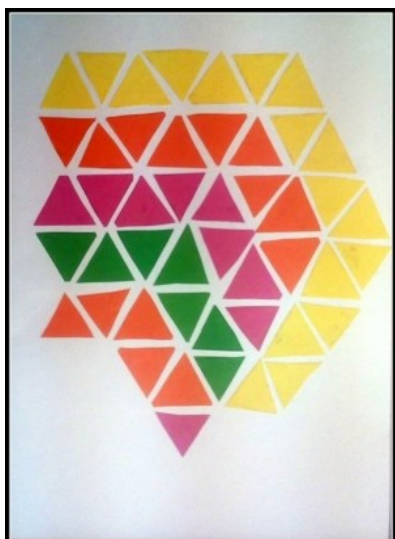
Obr. 135 (dívka 14 let)



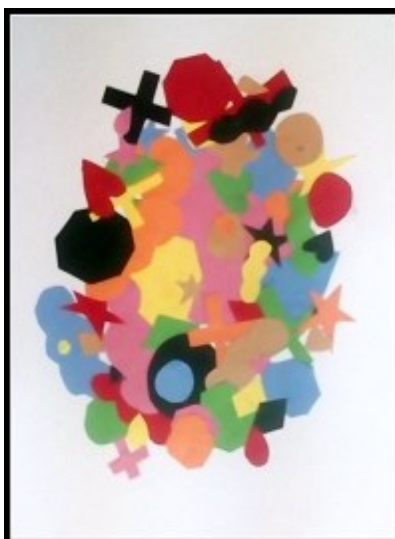
Obr. 136 (dívka 15 let) „Euforie“



Obr. 137 (dívka 12 let) „Deprese“



Obr. 138 (dívka 12 let) „Řád“



Obr. 139 (dívka 15 let) „Euforie“



Obr. 140 (dívka 12 let) „Naděje“

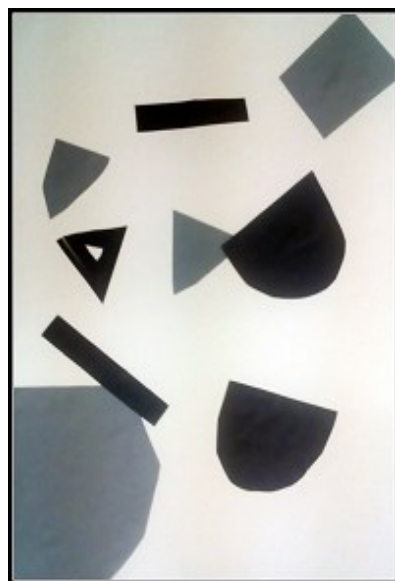




Obr. 141 (dívka 13 let) „Svoboda“



Obr. 142 (dívka 13 let) „Úzkost“



Obr. 143 (dívka 11 let) „Smutek“



Obr. 144 (dívka 10 let) „Radost“



Obr. 145 (dívka 9 let) „Radost“



Obr. 146 (dívka 9 let) „Smutek“



Obr. 147 (chlapec 11 let) „Řád“



Obr. 148 (chlapec 11 let) „Klid“



Obr. 149 (dívka 14 let) „Zmatek“

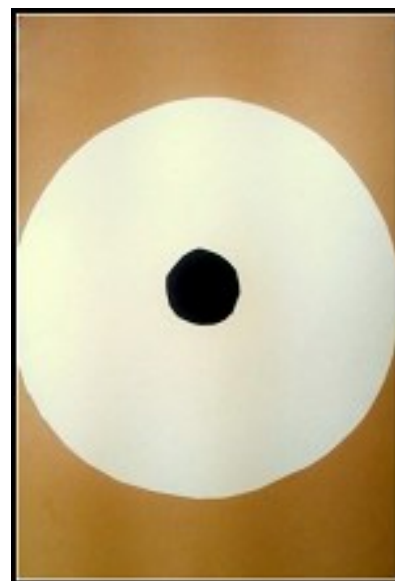




Obr. 150 (dívka 14 let) „Klid“



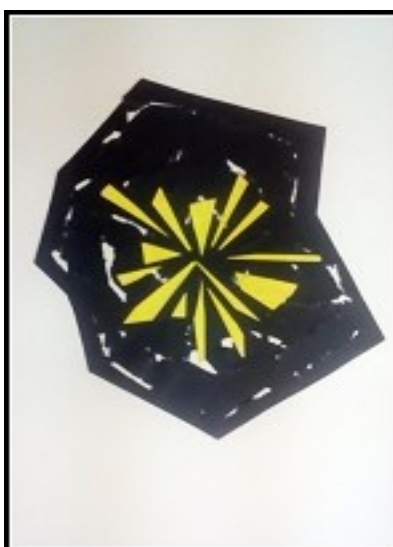
Obr. 151 (chlapec 15 let)



Obr. 152 (dívka 15 let) „Úzkost“



Obr. 153 (dívka 14 let) „Vnitřní klid“



Obr. 154 (dívka 14 let) „Schizofrenie“



Obr. 155 (dívka 14 let) „Beznaděj“



Obr. 156 (dívka 10 let)



Obr. 157 (dívka 9 let)



Obr. 158 (dívka 7 let)





Obr. 159 (dívka 10 let)



Obr. 160 (dívka 11 let)



Obr. 161 (chlapec 14 let)



Obr. 162



Obr. 163



Obr. 164



Obr. 165



Obr. 166



Obr. 167



Obr. 168



Obr. 169



Obr. 170





Obr. 171



Obr. 172



Obr. 173



Obr. 174 (chlapec 7 let)



Obr. 175



Obr. 176 (dívka 9 let)



Obr. 177 (dívka 6 let)



Obr. 178 (dívka 7 let)



Obr. 179 (dívka 8 let)



Obr. 180 (dívka 9 let)



Obr. 181 (dívka 10 let)



Obr. 182 (chlapec 10 let)





Obr. 183 (dívka 11 let)



Obr. 184 (dívka 9 let)



Obr. 185 (chlapec 9 let)



Obr. 186 (dívka 7 let)



Obr. 187 (dívka 11 let)



Obr. 188 (dívka 11 let)



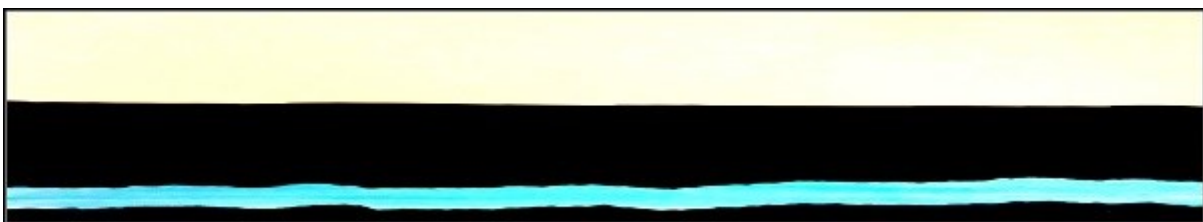
Obr. 189 (chlapec 10 let)



Obr. 190 (dívka 11 let)



Obr. 191 (pohlaví ani věk neuveden)



Obr. 192 (chlapec 12 let) „Nuda“





Obr. 193 (dívka 7 let)



Obr. 194 (dívka 9 let)



Obr. 195 (chlapec 8 let)



Obr. 196 (dívka 12 let)



Obr. 197 (dívka 12 let)



Obr. 198 (chlapec 11 let)



Obr. 199 (dívka 7 let)



Obr. 200 (dívka 9 let) „Vzteč“



Obr. 201 (chlapec 11 let) „Strach“





Obr. 202 (chlapec 11 let) „Oslava pádu KSČ



Obr. 203 (chlapec 10 let)



Obr. 204 (dívka 11 let)



Obr. 205 (dívka 10 let)



Obr. 206 (dívka 11 let)



Obr. 207 (chlapec 9 let)



Obr. 208 (dívka 8 let)



Obr. 209 (dívka 7 let)



Obr. 210 (chlapec 8 let)



Obr. 211 (chlapec 7 let)



Obr. 212 (chlapec 8 let)



Obr. 213 (chlapec 8 let)



Obr. 214 (chlapec 8 let)



Obr. 215 (chlapec 8 let)



Obr. 216 (chlapec 8 let)



Obr. 217 (chlapec 8 let)



Obr. 218 (chlapec 8 let)



Obr. 219 (chlapec 8 let)

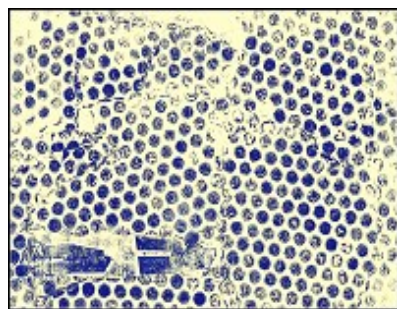




Obr. 220 (chlapec 7 let)



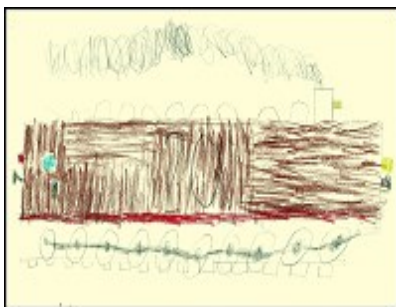
Obr. 221 (chlapec 7 let)



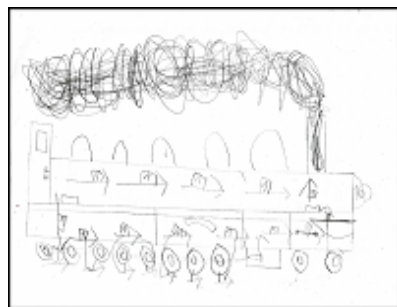
Obr. 222 (chlapec 6 let)



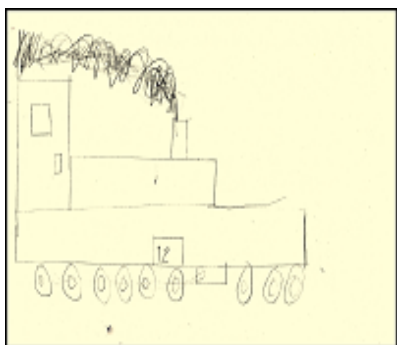
Obr. 223 (chlapec 6 let) „Vojenská přehlídka“



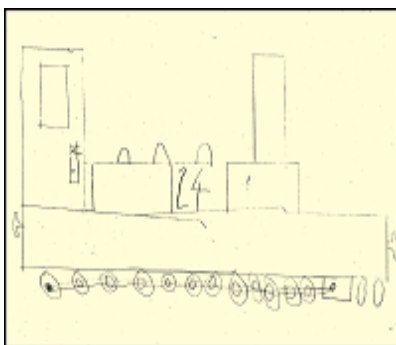
Obr. 224 (chlapec 6 let)



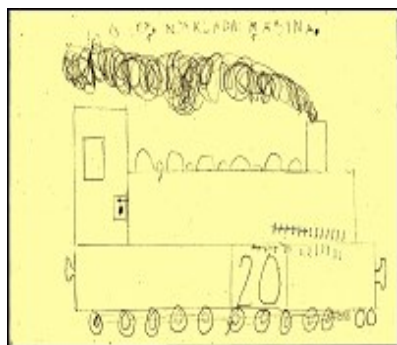
Obr. 225 (chlapec 6 let)



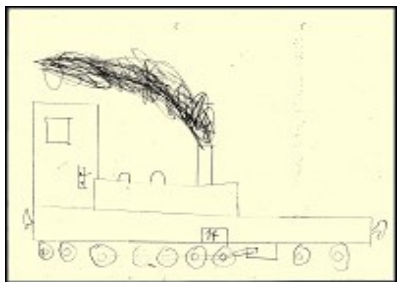
Obr. 226 (chlapec 6 let)



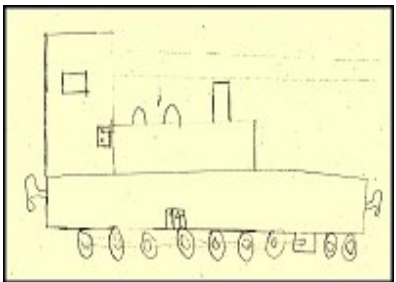
Obr. 227 (chlapec 6 let)



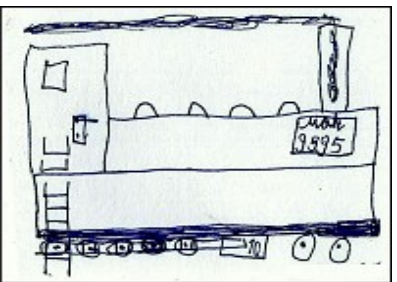
Obr. 228 (chlapec 6 let)



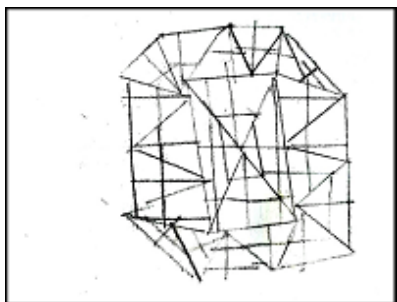
Obr. 229 (chlapec 6 let)



Obr. 230 (chlapec 6 let)



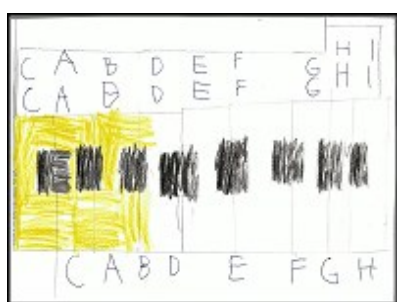
Obr. 231 (chlapec 7 let)



Obr. 232 (chlapec 6 let)



Obr. 233 (chlapec 7 let)



Obr. 234 (chlapec 6 let)





Obr. 235 (chlapec 7 let)



Obr. 236 (chlapec 6 let)



Obr. 237 (chlapec 6 let)



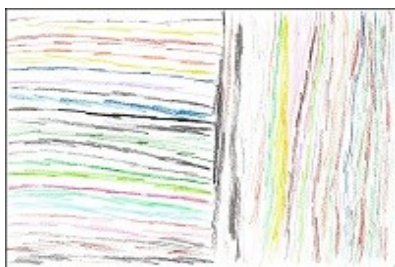
Obr. 238 (chlapec 8 let)



Obr. 239 (chlapec 7 let)



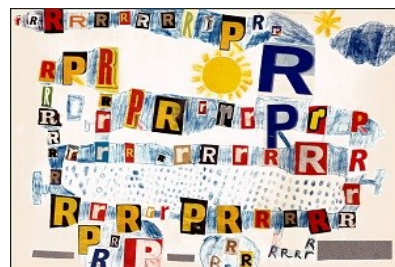
Obr. 240 (chlapec 7 let)



Obr. 241 (chlapec 6 let)



Obr. 242 (chlapec 6 let)



Obr. 243 (chlapec 7 let)



Obr. 244 (chlapec 8 let)



Obr. 245 (chlapec 6 let)



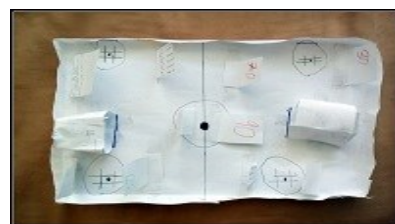
Obr. 246 (chlapec 7 let)



Obr. 247 (chlapec 8 let)



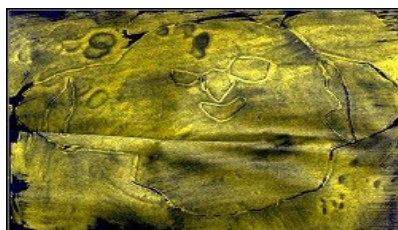
Obr. 248 (chlapec 7 let)



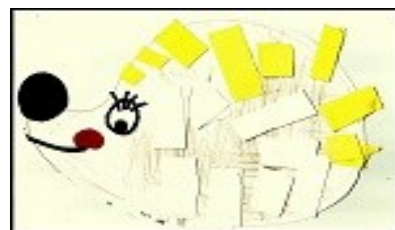
Obr. 249 (chlapec 7 let)



Obr. 250 (chlapec 6 let)



Obr. 251 (chlapec 6 let)



Obr. 252 (chlapec 6 let)





Obr. 253 (chlapec 6 let)



Obr. 254 (dívka 7 let) „Teplo“



Obr. 255 (dívka 8 let) „Světlo“



Obr. 256 (chlapec 7 let) „Smutek“



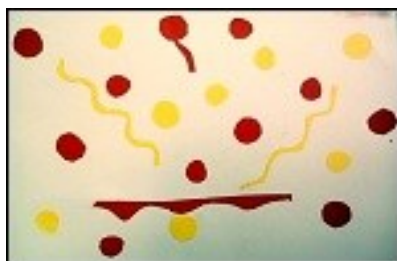
Obr. 257 (dívka 7 let) „Zlobivý“



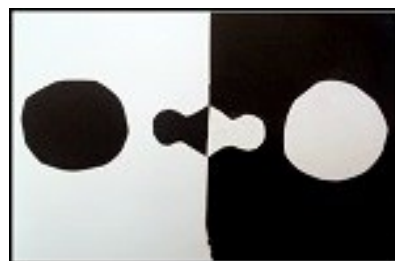
Obr. 258 (dívka 8 let) „Veselé“



Obr. 259 (dívka 8 let) „Smutné“



Obr. 260 (dívka 12 let) „Radost“



Obr. 261 (dívka 12 let) „Nuda“



Obr. 262 (dívka 11 let) „Zábava“



Obr. 263 (dívka 12 let) „Zlí“



Obr. 264 (dívka 6 let) „Hodný“



Obr. 265 (chlapec 7 let)



Obr. 266 (chlapec 6 let)



Obr. 267 (chlapec 7 let)





Obr. 268 (chlapec 7 let)



Obr. 269 (dívka 7 let)



Obr. 270 (chlapec 11 let)



Obr. 271 (dívka 6 let)



Obr. 272 (dívka 12 let)



Obr. 273 (dívka 7 let)



Obr. 274 (dívka 9 let)



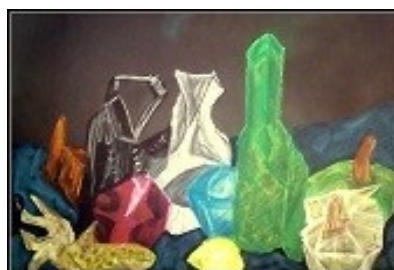
Obr. 275 (dívka 9 let)



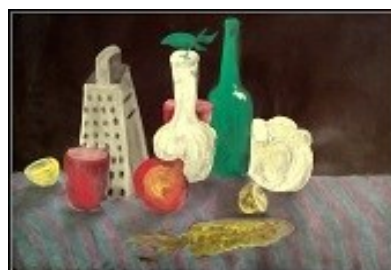
Obr. 276 (dívka 11 let)



Obr. 277 (dívka 12 let)



Obr. 278 (dívka 12 let)



Obr. 279 (dívka 16 let)



Obr. 280 (chlapec 7 let)



Obr. 281 (chlapec 7 let)



Obr. 282 (chlapec 7 let)





Obr. 283 (dívka 16 let)



Obr. 284 (dívka 12 let)



Obr. 285 (dívka 11 let)



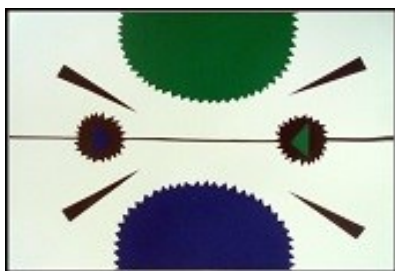
Obr. 286 (dívka 16 let)



Obr. 287 (dívka 12 let)



Obr. 288 (dívka 12 let)



Obr. 289 (dívka 12 let) „Vzteky“



Obr. 290 (dívka 12 let)



Obr. 291 (dívka 11 let)



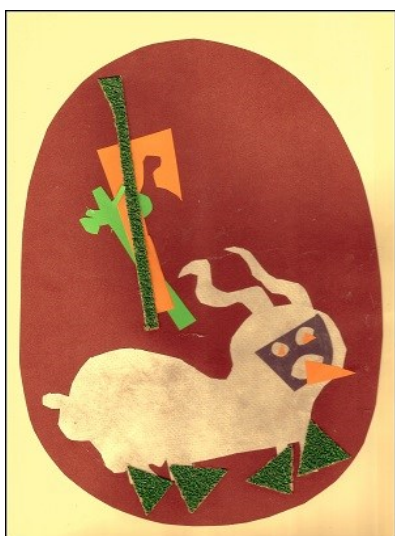
Obr. 292 (dívka 12 let) „Odvaha“



Obr. 293 (dívka 12 let) „Strach“



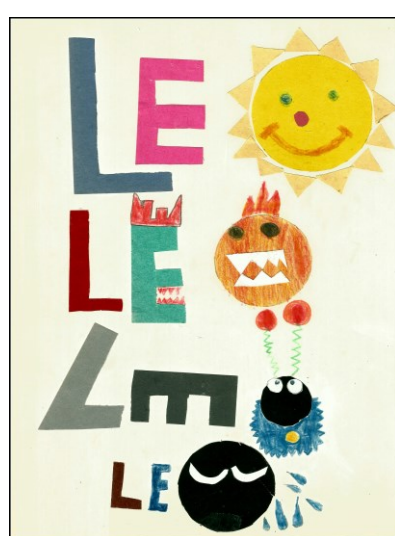
Obr. 294 (dívka 11 let) „Radost“



Obr. 295 (chlapec 7 let)



Obr. 296 (chlapec 6 let)

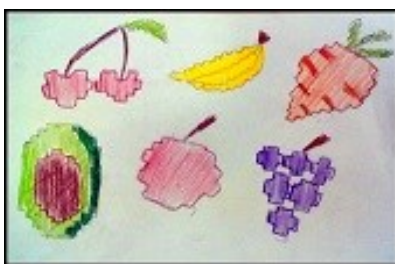


Obr. 297 (chlapec 7 let)





Obr. 298 (dívka 11 let)



Obr. 299 (dívka 12 let)



Obr. 300 (dívka 8 let)



Obr. 301 (dívka 7 let)



Obr. 302 (dívka 9 let)



Obr. 303 (chlapec 7 let)



Obr. 304 (chlapec 11 let)



Obr. 305 (dívka 8 let)



Obr. 306 (dívka 6 let)



Obr. 307 (chlapec 1 let)



Obr. 308 (dívka 6 let)



Obr. 309 (dívka 10 let)



Obr. 310 (dívka 9 let)



Obr. 311 (dívka 8 let)



Obr. 312 (dívka 7 let)



Obr. 313 (dívka 8 let)



Obr. 314 (dívka 7 let)



Obr. 315 (dívka 7 let)





Obr. 316 (dívka 6 let)



Obr. 317 (dívka 7 let)



Obr. 318 (dívka 6 let)



Obr. 319 (dívka 6 let)



Obr. 320 (dívka 7 let)



Obr. 321 (dívka 7 let)



Obr. 322 (dívka 7 let)



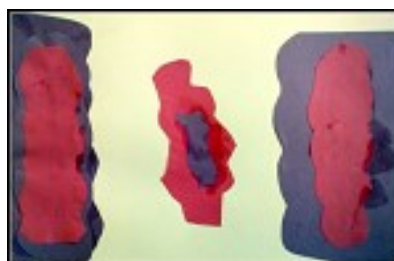
Obr. 323 (dívka 8 let)



Obr. 324 (dívka 8 let)



Obr. 325 (dívka 8 let)



Obr. 326 (dívka 1et) „Klid“



Obr. 327 (dívka 8 let) „Tma“



Obr. 328 (chlapec 6 let)



Obr. 329 (chlapec 7 let)



Obr. 330 (chlapec 6 let)





Obr. 331 (dívka 12 let)



Obr. 332 (dívka 12 let)



Obr. 333 (dívka 12 let)



Obr. 334 (dívka 12 let)



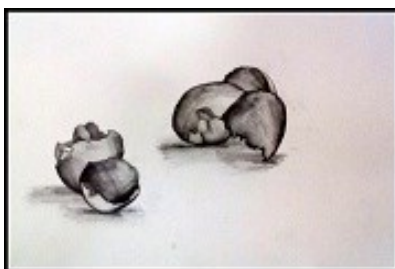
Obr. 335 (dívka 12 let)



Obr. 336 (dívka 8 let)



Obr. 337 (dívka 12 let)



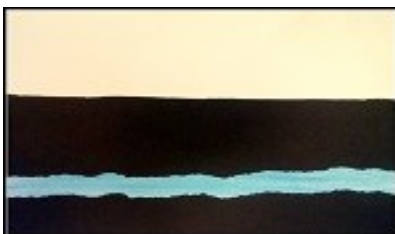
Obr. 338 (chlapec 11 let)



Obr. 339 (dívka 12 let)



Obr. 340 (chlapec 12 let)



Obr. 341 (chlapec 12 let)



Obr. 342 (dívka 12 let)



Obr. 343 (chlapec 7 let)



Obr. 344 (chlapec 7 let)



Obr. 345 (chlapec 7 let)

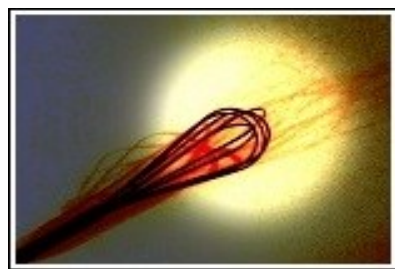




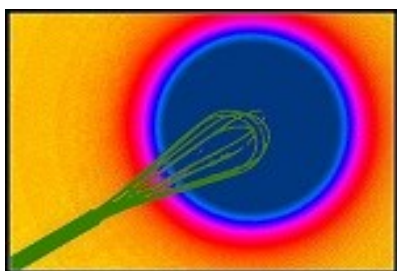
Obr. 346 (chlapec 8 let)



Obr. 347 (chlapec 8 let)



Obr. 348 (chlapec 8 let)



Obr. 350 (chlapec 8 let)



Obr. 351 (chlapec 8 let)



Obr. 352 (dívka 16 let)



Obr. 353 (chlapec 8 let)



Obr. 354 (dívka 12 let) „Život bez naděje“ Obr. 355 (dívka 12 let) „Smutek“



Obr. 356 (dívka 12 let) „Odvážnost“



Obr. 357 (dívka 13 let) „Beznaděj“



Obr. 359 (dívka 11 let) „Strach“



Obr. 360 (chlapec 12 let) „Vzteky“



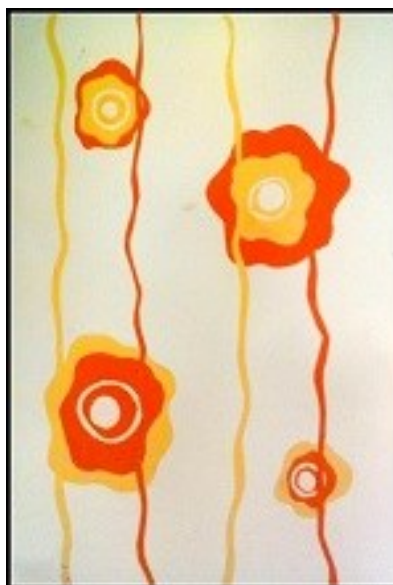
Obr. 361 (dívka 12 let)



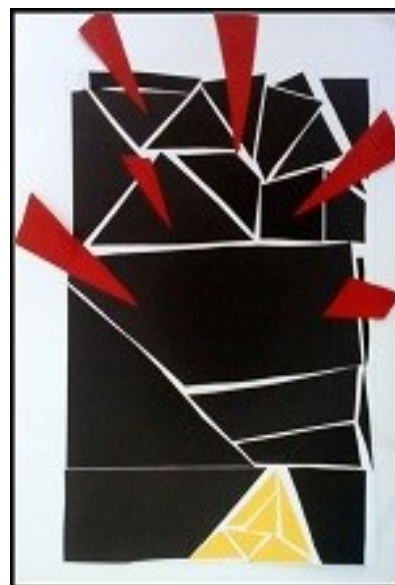
Obr. 362 (dívka 16 let) „Strach“



Obr. 363 (dívka 12 let) „Klid“



Obr. 364 (dívka 12 let) „Pochopení“



Obr. 365 (dívka 11 let)



Obr. 366 (dívka 7 let)



Obr. 367 (chlapec 16 let)

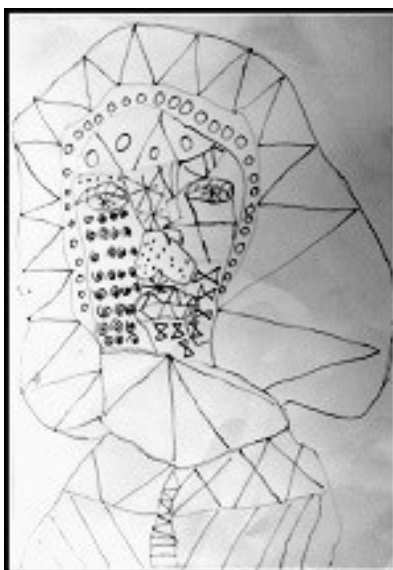


Obr. 368 (dívka 11 let)





Obr. 369 (dívka 11 let)



Obr. 370 (dívka 6 let)



Obr. 371 (dívka 7 let)



Obr. 372 (dívka 9 let)



Obr. 373 (dívka 7 let)



Obr. 374 (dívka 7 let)



Obr. 375 (dívka 8 let)



Obr. 376 (dívka 8 let)



Obr. 377 (dívka 9 let)





Obr. 378 (chlapec 6 let)



Obr. 379 (dívka 10 let)



Obr. 380 (chlapec 11 let)



Obr. 381 (chlapec 7 let)



Obr. 382 (chlapec 7 let)



Obr. 383 (chlapec 6 let)



Obr. 384 (chlapec 6 let)



Obr. 385 (chlapec 6 let)



Obr. 386 (chlapec 6 let)



Obr. 387 (chlapec 6 let)





Obr. 388 (chlapec 12 let)



Obr. 389 (dívka 10 let)



Obr. 390 (dívka 12 let)



Obr. 391 (dívka 12 let)



Obr. 392 (dívka 12 let)



Obr. 393 (chlapec 11 let)



Obr. 394 (dívka 12 let)



Obr. 395 (dívka 11 let)



Obr. 396 (chlapec 6 let)





Obr. 397 (dívka 13 let)



Obr. 398 (dívka 13 let)



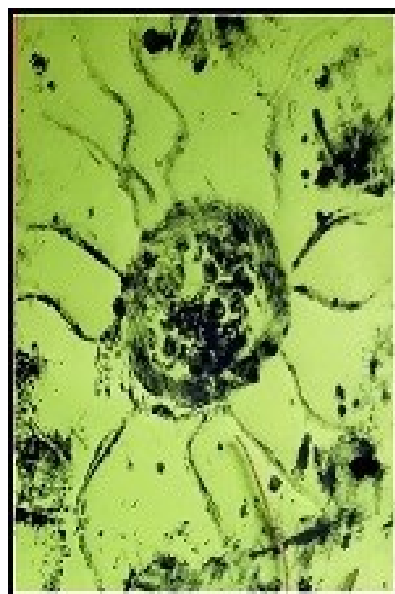
Obr. 399 (chlapec 16 let)



Obr. 400 (dívka 7 let)



Obr. 401(chlapec 11 let)



Obr. 402 (chlapec 6 let)



Obr. 403 (chlapec 6 let)



Obr. 404 (chlapec 6 let)



Obr. 405 (chlapec 11 let)